جمهورية العراق

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة ديالى / كلية التربية للعلوم الانسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب المرحلة الاعدادية في مادة التاريخ

رسالة قدمها

الطالب هشام اسعد اسماعيل الطيار

الى

مجلس كلية التربية / للعلوم الانسانية – جامعة ديالى .
وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في التربية

(طرائق تدريس)

بأشراف

أ.م.د.خالد جمال حمدي الدليمي

١٤٣٤هـ ٢٠١٣ م

بسم الله الرحمن الرحيم

إِنَّ فِي خَلْقِ السَّماواتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلافِ اللَّيْلِ وَالنَّهارِ لَآياتٍ لِأُولِي الألباب (١٩٠) الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللَّهَ قِيامًا وَقُعُودًا وَعَلى جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّماواتِ وَالْأَرْضِ رَبَّنا ما خَلَقْتَ هذا باطِلًا سُبْحانَكَ فَقِنا عَذابَ النَّارِ (١٩١)

صدق الله العظيم

(آل عمران الآية ١٩٠-١٩١)

الاهداء

الى :

عشقي الأول والأخير وطني الجريح العراق

جبل الشموخ والطيب والمحنة (أبي)

أمي شمعة الدار وعنوان الصبر

نور عينيَ وبسمة الحياة خالتي (باسمة)

سندي في الحياة إخوتي

من تسكن دمي وروحي أختي الغالية (هيام)

أخي ورفيق دربي (جاسم)

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار المشرف

اشـــهد أن إعـــداد الرســـالة الموســـومة بـــــ (**فاعليـــة إســـتراتيجية التـــدريس التبـــادلي فـــي تنميـــة مهـــارات التفكيـــر التـــاريخي لـــدى طـــلاب المرحلـــة الإعداديـــة فـــي مـــادة التـــاريخ)** التـــي قـــدمها طالـــب الماجســـتير **(هشـــام اســـعد إســـماعيل الطيـــار)** قـــد جـــرى بأشـــرافي فـــي قســـم العلـــوم التربويـــة و النفســـية فـــي كليـــة التربيـــة للعلـــوم الانســـانية / جامعـــة ديـــالى ، وهـــي جـــزء مـــن متطلبـــات درجـــة الماجســـتير فـــي التربيـــة (طرائـــق تدريس التاريخ) .

التوقيع

الأستاذ الدكتور المساعد

خالد جمال حمدي الدليمي

٢٠١٣/٧/١٦

بناءاً على التوصيات المتوافرة ، ارشح هذه الرسالة للمناقشة

التوقيع

الأستاذ الدكتور المساعد

خالد جمال حمدي الدليمي

رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية

/ / ٢٠١٣

بسم الله الرحمن الرحيم
إقرار الخبير اللغوي

اشـهد بـأن هذه الرسـالة الموسـومة بـــ **(فاعليـة إسـتراتيجية التـدريس التبـادلي فـي تنمية مهـارات التفكيـر التـاريخي لـدى طـلاب المرحلـة الإعداديـة فـي مـادة التـاريخ)** تمت مراجعتها من الناحية اللغوية بأشرافي وقد أصـبحت خاليـة من الأخطـاء اللغويـة ولأجله وقعت .

التوقيع:

الاسم:

التاريخ: / /٢٠١٣م

بسم الله الرحمن الرحيم

اقرار الخبير العلمي

اشهد ان هذه الرسالة الموسومة بـ (**فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب المرحلة الاعدادية)** قد تمت مراجعتها من الناحية العلمية ، وبذلك اصبحت تتمتع بأسلوب علمي يؤهلها للمناقشة .

التوقيع:

الاسم:

التاريخ: / /٢٠١٣م

بسم الله الرحمن الرحيم
اقرار لجنة المناقشة

نشهد نحن أعضاء لجنة المناقشة إننا اطلعنا على هذه الرسالة الموسومة (**فاعلية إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب المرحلة الإعدادية**) وقد ناقشنا الطالب (**هشام اسعد اسماعيل الطيار**) في محتوياتها وفي ما له علاقة بها ونعتقد أنها جديرة بالقبول لنيل درجة الماجستير في التربية (طرائق تدريس التاريخ) بتقدير (امتياز) .

أ.م.د

سلمى مجيد حميد

رئيساً

أ.م.د	**أ.م.د**
منى خليفة عبجل	**حيدر خزعل نزال**
عضواً	**عضواً**

أ.م.د

خالد جمال حمدي الدليمي

عضواً ومشرفاً

صدقت الرسالة من قبل مجلس كلية التربية للعلوم الانسانية – جامعة ديالى.

الاستاذ المساعد الدكتور

نصيف جاسم محمد

عميد كلية التربية للعلوم الانسانية / جامعة ديالى

التاريخ : / / ٢٠١٣

شكر وامتنان

الحمد لله حمدا حتى يبلغ الحمد منتهاه ، والصلاة والسلام على نبينا محمد خاتم النبيين وإمام المرسلين، جدد الله به رسالة السماء، وأحيا ببعثته سنة الأنبياء، ونشر بدعوته آيات الهداية، وأتم مكارم الأخلاق وعلى اله وأصحابه أفضل صلاة وأتم تسليم.

أما بعد:

يسر الباحث وقد أنهى إعداد رسالته – بفضل الله وعونه – أن يقدم شكره وامتنانه إلى الأستاذ المساعد الدكتور خالد جمال حمدي الدليمي، جزاه الله عني خير جزاء المحسنين، لما أبداه من أراء سديدة ولجهوده القيمة وتوجيهاته البناءة في انجاز هذه الرسالة، اذ لم يبخل علي بجهد ووقت، اسأل الله عز وجل له العمر المديد والتوفيق .

ويقدم الباحث شكره وامتنانه إلى الأساتذة أعضاء لجنة (السمنار) الأستاذ الدكتور عبد الرزاق عبد الله زيدان، والأستاذ الدكتور مثنى علوان الجشعمي، والأستاذ المساعد الدكتور عبد الحسن عبد الأمير، والأستاذ المساعد الدكتورة منى خليفة عبجل، لما قدموه لي من المشورة العلمية، والمتابعة الصادقة التي كان لها الأثر البالغ في أغناء الرسالة بالفائدة، فجزأهم الله خير الجزاء.

كما يزيدني اعتزازا أن أتقدم بخالص شكري وامتناني إلى الأستاذ المساعد الدكتورة سلمى مجيد حميد، التي لم تبخل على الباحث بأي جهد أو علم أو مشورة، سائلا الله لها دوام الخير والعافية.

ومن باب العرفان بالجميل يتقدم الباحث بالشكر الجزيل الى أخي وزميلي الأستاذ مثنى ابراهيم الخزرجي، ولا يفوتني تقديم الشكر والامتنان لكل من الاستاذ سلوان عبد احمد التميمي، والست بيداء حسن حسين، لما قدموه لي من مساعدة مستمرة أسهمت في اتمام الرسالة.

ولا ينسى الباحث أن يقدم الشكر الجزيل الى إدارة إعدادية جمال عبد الناصر للبنين لإ ستضافتهم لي، ومساعدتهم الصادقة في إنجاز الرسالة.

واخيراً اسجل بالغ شكري وإمتناني لأفراد اسرتي لما سببته لهم من معاناة، راجياً من الله أن يحفظهم لي انه نعم المولى ونعم المجيب، والحمد لله.

الباحث

المحور الرابع : الإفادة من الدراسات السابقة	٧٤-٧٥
الفصل الثالث (منهجية البحث وإجراءاته)	**٧٦-١٠٢**
أولا : منهج البحث	٧٦
ثانيا : التصميم التجريبي	٧٦-٧٧
ثالثا : مجتمع البحث	٧٧-٧٨
رابعا : عينة البحث	٧٩-٨٠
خامسا : مهارات التفكير التاريخي	٨٠
سادسا : تكافؤ مجموعتي البحث	٨١-٨٦
سابعا : ضبط المتغيرات الدخيلة	٨٦-٨٩
ثامنا : مستلزمات البحث	٨٩-٩٩
تاسعا : الوسائل الإحصائية	٩٩-١٠٢
الفصل الرابع (عرض النتائج وتفسيرها)	**١٠٣-١٠٧**
أولا : عرض النتائج	١٠٣-١٠٥
ثانيا : تفسير النتائج ومناقشتها	١٠٦-١٠٧
الفصل الخامس (الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات)	**١٠٨-١١٠**
أولا : الاستنتاجات	١٠٨
ثانيا : التوصيات	١٠٩
ثالثا : المقترحات	١١٠
المصادر	**١١١-١٢٤**
المصادر العربية	١١١-١٢٢
المصادر الأجنبية	١٢٣
مواقع الانترنت	١٢٤
الملاحق	**١٢٥-١٨٦**
مستخلص البحث باللغة الانكليزية	**A-B**

ثبت المحتويات

الموضوع	الصفحة
واجهة الرسالة	أ
الآية القرآنية	ب
إقرار المشرف	ج
إقرار رئيس القسم	ج
إقرار الخبير اللغوي	د
إقرار الخبير العلمي	هـ
إقرار لجنة المناقشة	و
الإهداء	ز
شكر وامتنان	ح - ط
مستخلص البحث باللغة العربية	ي- ك
ثبت المحتويات	ل - م
ثبت الجداول	ن
ثبت الأشكال والمخططات	س
ثبت الملاحق	ع
الفصل الأول (التعريف بالبحث)	**١-١٧**
مشكلة البحث	١-٢
أهمية البحث	٣-١٢
هدف البحث	١٢
فرضيتا البحث	١٢
حدود البحث	١٢
تحديد المصطلحات	١٣-١٧
الفصل الثاني (خلفية نظرية ودراسات سابقة)	**١٨ ـ ٧٥**
أ. خلفية نظرية	١٨-٦٠
المحور الأول : التدريس التبادلي	١٨-٢٠
المحور الثاني : التدريس التبادلي ونظريات ما وراء المعرفة	٢١-٢٥
المحور الثالث : تطبيق التدريس التبادلي	٢٥-٣٤
المحور الرابع : التفكير	٣٥-٤٤
المحور الخامس: مهارات التفكير	٤٥-٥٢
المحور السادس : مهارات التفكير التاريخي	٥٢-٦٠
ب. دراسات سابقة	٦٠-٧٥
المحور الأول : دراسات تناولت التدريس التبادلي	٦٠-٦٦
المحور الثاني : دراسات تناولت التفكير التاريخي	٦٧-٦٩
المحور الثالث : موازنة بين الدراسات السابقة	٧٠-٧٤

مشكلة البحث: Problem of Research

يتسم عصرنا الحالي الذي نعيش فيه بالانفجار المعرفي والثورة المعلوماتية الكبرى والسيطرة التكنولوجية على معظم استخدامات الحياة التعليمية والتربوية والعلمية والثقافية والفكرية وغيرها من المجالات الحياتية الحيوية، الأمر الذي جعل من مسألة تعليم وتعلم مهارات التفكير للطلبة ذات أهمية مميزة، تلقي على عاتق المؤسسات التعليمية مسؤولية تكوين السلوك المتوازن لدى طلبتها في التفاعل الفكري والعلمي في مواقفهم الحياتية المختلفة، إذ لم يعد في هذا العصر الاهتمام محصورا نحو بذل الجهود التربوية لإكساب الطلبة المعارف والمعلومات والحقائق والمفاهيم التعليمية المطلوبة بل أصبحت تتعداها إلى تنمية قدراتهم العقلية بمهارات التفكير

(عبد الكبير، وآخرون،٢٠٠٨، ص٣).

ولمواكبة هذا التطور في المجالات التعليمية والتربوية، كان لا بد من تطوير طرائق التدريس ليحل التفكير بأنواعه ومهاراته محل التدريس التقليدي، لكن من المعروف أن المؤسسات التربوية والتعليمية في العراق ما زالت تعتمد على الطرائق التقليدية القائمة على الحفظ والاستظهار في نقل المعلومات والمعارف إلى الطلبة.

إذ إن مدارسنا نادرا ما تهيئ للطلبة فرصا كي يقوموا بمهمات تعليمية نابعة من فضولهم أو مبنية على تساؤلات يثيرونها بأنفسهم، ومع أن غالبية العاملين في الحقل التعليمي والتربوي على قناعة كافية بأهمية تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة، ويؤكدون على أن مهمة المدرسة ليست عملية حشو عقول الطلبة بالمعلومات بقدر ما يتطلب الأمر الحث على التفكير والإبداع، إلا أنهم يتعايشون مع الممارسات السائدة في مدارسنا، ولم يحاول واحد منهم كسر جدار المألوف أو الخروج عنه

(الانترنت، ٢٠٠٩).

فالكثير من المدرسين ما زالوا يستعملون الطرائق التقليدية التي تعتمد على الشرح والتلقين والتركيز على نقل المعلومات كما في الكتب المقررة وإيصالها إلى الطلبة بطريقة لا تساعدهم على تنمية مهارات التفكير لديهم، كما أنها تجعل المدرس محور العملية التعليمية ولا تتيح للطالب الفرصة لكي يتعلم بنفسه كيف يتعلم

(حسين، ٢٠٠٦، ص٣).

وتشير الوقائع إلى إن أعدادا هائلة من الطلبة يتم تخريجهم تنحصر خبراتهم في التذكر واستدعاء المعلومات، ويفتقرون القدرة على إستخدام المعلومات في التوصل إلى اختيارات أو بدائل أو قرارات مستنيرة، فالتصلب في الرأي حتى لو كان خاطئاً، وإعطاء إجابات سهلة لأسئلة معقدة، والسعي وراء حالة من اليقين والإجابة القاطعة عن التعامل مع المشكلات الجديدة هي في واقع الأمر نتاجات نظام تربوي لا يوفر خبرات كافية في التفكير (درار، ٢٠٠٦، ص ٣٢٦-٣٢٧). ومن خلال اطلاع الباحث على ما تيسر من الدراسات التي أجريت في العراق والوطن العربي والعالم، والتي تناولت مهارات التفكير وخاصة تلك التي تناولت مهارات التفكير التاريخي، وجد ضعفا في تنمية واكتساب مهارات التفكير التاريخي كما في دراسة (Evans,1988) ودراسة (Levstik and Barton,1996).

ومن هنا تبرز لدينا مشكلة البحث الحالي وهي كيفية وضع الطالب محوراً للعملية التربوية لتشجيعه على التفكير والتأمل، وإكسابه معرفة بحجم المفاهيم والتعميمات والنظريات التي تتعلق بكافة شؤون الأفراد والجماعات، ويستطيع أن يدخل في تشكيل الفرضيات واختبارها وحل المشكلات وصنع القرارات

(أبو دية، ٢٠١١، ص٢٦).

ومن هذا كله تبلور في ذهن الباحث مشكلة تدور حول الإجابة عن السؤال الآتي وهو:

- كيف ننمي لدى الطلاب مهارات التفكير التاريخي التي يمكن أن تساعدهم على التنظيم والتخطيط ومعالجة المعلومات التي يتلقونها من داخل المدرسة أو من خارجها.

وهذا ما حفز الباحث على إجراء بحثه باستعمال إحدى الاستراتيجيات الحديثة وهي إستراتيجية التدريس التبادلي لتقصي فاعليتها في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب المرحلة الإعدادية .

أهمية البحث: Importance of The Research

اهتمت التربية منذ ظهور أشكالها الأولى بالسلوك الإنساني وتنميته وتطويره وتغييره في إطار من تقاليد الجماعة وعاداتها وطرق حياتها، فالهدف من النشاطات التربوية على مر العصور تنمية أنماط السلوك الإنساني التي تجعل من الأفراد مواطنين يحسون بانتمائهم للجماعة التي يعيشون بينها، ويدركون مصالحهم الذاتية متكيفين في ذلك مع مثل ومعايير المجتمع دون إذابة لهوياتهم كأفراد لهم طاقات وقدرات وميول واهتمامات وبينهم فروق واختلافات (شفق، وآخرون، ١٩٨٩، ص١٩).

وتهدف التربية إلى تهيئة وتنشئة أجيال صالحة تحمل على عاتقها بناء حضارة وأمجاد وتراث وقيم إنسانية لتلك المجتمعات، التي أوكل إليها أمر العناية بها والحرص الشديد على تقديم الأفضل لها، وتجنبها السيء من الأمور التي تعود عليها بالمضار وتودي إلى دمارها وإيذائها، لذلك تقوم المؤسسات التعليمية بتشجيع طلبتها على اكتساب معارف إنسانية وتبني لديهم القيم الأخلاقية التي هي أساس التعامل بين الناس وتعمق في نفوسهم الأمور الروحية الدينية وعبادة الله سبحانه وتعالى، والذود عن الدين والدفاع عنه، كذلك تجعل منهم أكثر وعيا في حل المشكلات التي تعترض سبل حياتهم وتجعل منهم أشخاصا قادرين على تثقيف أنفسهم ذاتياً

(غنيم، ٢٠٠٦، ص٢٣٤).

والتربية عملية نمو مزدوجة لكل من الفرد والمجتمع، ترمي إلى التنمية الشاملة لكل منهما، والى مساعدة الفرد إلى تحقيق التعلم والتغيير المرغوب في سلوكه، وعلى بناء خبراته وتجديدها وتعميقها وتوجيه اللاحق منها،وعلى الانتقال من طور الفردية إلى الطور الاجتماعي، وعلى تشكيل شخصيته وفق توقعات المجتمع، وعلى إكسابه المعايير والتقاليد والقيم السائدة في مجتمعه (ربيع، ٢٠٠٦، ص٢١).

ولما كانت مهمة التربية إعداد الطلبة للحياة وهي لا تعرف الثبات إذ إنها تتسم بالاستمرارية، فهي لا تقتصر على مرحلة عمرية معينة من عمر الإنسان، كما إنها تختلف باختلاف الزمان والمكان، حيث أن لكل زمان طرقه وأساليبه في التربية، وما يتطلبه من أفراده، يختلف عن الزمان الذي سبقه وجاء بعده، وهي كذلك تختلف من مكان لأخر، لذلك وجب الارتقاء بالمناهج بوصفها وسيلة التربية في تحقيق مهمتها إلى مستوى التطور والتعقيد الذي يحصل في مجالات الحياة كافة، فالمناهج أداة التربية في صناعة الطلبة وأعدادهم وتنميتهم في المعارف والمهارات والوجدان (عطية، ٢٠٠٨، ص١٥) (ربيع، ٢٠٠٦، ص٢٢-٢٤).

إذ يؤكد الكثير من المربين أن المنهج يمثل الركن الأساسي للعملية التربوية بجميع أبعادها، فهو الأداة التي تستمد منه التربية قوتها وتستند إليه في تحقيق أهدافها، ونظراً لما للتربية من أهمية بالغة في إحداث التغييرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية لأي بلد من البلدان، فقد حظي المنهج باهتمام متزايد، وتجلى هذا الاهتمام في المحاولات العديدة التي أجريت لتطويره في مختلف دول العالم، ولعل أهم ما طرأ على المنهج من تغيير هو التحول من الاقتصار على المقررات الدراسية، التي تقدم للطلبة كما هو الحال في المفهوم الضيق للمنهج، إلى الاهتمام بجميع الخبرات التي تستطيع المدرسة تنظيمها وتوفيرها والأشراف عليها والتأثير على المتعلم بحيث ينمو نموا شاملا يتكامل مع الحياة والمجتمع المعاصر سواء كانت هذه الخبرات داخل المدرسة أم خارجها، وبمعنى أخر لم يعد يقتصر على المواد الدراسية حسب، بل يشمل الأهداف والمفردات والمحتوى وطرائق التدريس والنشاطات التعليمية والتقنيات التربوية وأساليب التقويم، وقد أصبح الحديث عن المنهج يعني الحديث عن الواقع الاجتماعي والاقتصادي والسياسي للمجتمع، فالمنهج لا ينشأ من فراغ بل يستند إلى فلسفة المجتمع المعبر عنها بالفلسفة التربوية (التميمي، ٢٠٠٦،ص٥).

لذا تعد المناهج الدراسية هي الوسيلة التي يمكن من خلالها تحقيق ما تصبو إليه التربية من الأهداف الضرورية في تنمية الفرد والمجتمع، لذلك فأن تطوير المناهج الدراسية وإعادة النظر فيها وفقا للتطورات المعاصرة ومواكبة مجريات الحياة في مختلف جوانبه أمر ضروري لابد منه، إذ إن عملية تطوير المناهج بصورة عامة ومناهج التاريخ بصورة خاصة لها أهمية كبرى في إعداد الطلبة وتنمية شخصياتهم من كافة الجوانب التي تمكنهم من تطوير مجالات الحياة بجوانبها المختلفة

(إبراهيم، ١٩٨٤، ص٧).

وتعد المواد الاجتماعية ومناهجها الميدان الرئيس الذي يدرس الإنسان، وعلاقته بكل من بيئته الطبيعية والبشرية، كما أنها احد الميادين المهمة التي تسهم في تزويد الطلبة بالمعلومات والحقائق عن بلدهم وطبيعة الحياة والعلاقات الاجتماعية بين أفراد مجتمعهم والمجتمعات الأخرى، كما تنمي لديهم القدرة على التفكير السليم، فهي تهدف إلى إكساب الطلبة مهارات معالجة المعلومات، والقدرة على تحديد البيانات ومصادرها وتنظيمها، وتحليلها، وتفسيرها، وتقييمها، والتعرف على المناسب منها، ومن ثم اكتساب هذه المهارات وتحليلها (قطاوي، ٢٠٠٧، ص١٩).

فالعبرة من دراسة المواد الاجتماعية ليست بمقدار ما يعيه الطلبة من وقائع وأسماء وأرقام وتواريخ، وإنما بمقدار الأثر الذي تتركه هذه المواد في أنفسهم، ومما تخلقه فيهم من اتجاهات قومية واجتماعية سليمة، ومدى نجاحها في إعداد مواطن صالح قادر على أن يلعب دوره في البيئة التي يعيش فيها، وعلى أن يعمل لخير نفسه ومجتمعه وأمته (الطيطي، ٢٠٠٢، ص١٥).

ومن خلال المواد الاجتماعية يدرك الطلبة بسرعة التغير في التاريخ التي هي من أهم السمات المميزة للعصر الذي نعيش فيه، ويلمون عن طريقها بتيارات التغير واتجاهاته الرئيسة في المجتمع، ويتضح لهم مدى ما بلغه مجتمعهم من تطور وتحسن وتقدم في كثير من جوانب الحياة، والتي يستطيعون أن يلمسوها عن قرب من خلال علاقتهم وتفاعلهم في أثناء ممارسة الحياة اليومية (أبو سريع، ٢٠٠٨، ص١٧).

ويحتل التاريخ مكانة متميزة وسط المواد الاجتماعية ذلك انه سجل حياة الأمم وكل امة وتجاربها وخبراتها في الماضي، فهو يدون أحداث هذه الحياة في تسلسلها وتعاقبها، ويحاول عن طريق إبراز الترابط وإدراك العلاقات أن يفسر هذه الأحداث، وان يوضح التطور الذي طرأ على حياة الأمم وكل أمة في نوعه وطريقته وأسبابه وعوامله، والتاريخ لذلك يعد المرأة التي تعكس شخصيات الأمم وتبلورها والأساس الذي يستند عليه حاضرها ومستقبلها (السيد، ١٩٦٢، ص١). والمطلوب من دراسة التاريخ هو الوقوف على المعاني والمغازي والدروس المستفادة مما حققه السابقون من نجاحات أو فشل حتى يمكن تحديد اتجاهات المستقبل، وفي ذلك دراسة تنبؤية ترصد الواقع وتنظر في جذوره استشراف المستقبل (اللقاني، ١٩٩٠، ص٢٠-٢١).

إذ لم تعد مادة التاريخ مجرد مجال يستمتع الطلبة بقراءة أحداثه وعلاقاته وقصصه، وإنما هو قبل هذا كله رصيد من الخبرة له عدة وظائف، ويمكن توظيفه لبناء الطلبة عقليا ووجدانيا بحيث يحقق مستوى مقبولا من التمكن، ولكي يحقق ذلك ينبغي أن يعنى التاريخ بوصفه مادة دراسية بالبحث والتقصي، فليس التاريخ علم الماضي فحسب بل علم يستهدف جمع المعلومات وتسجيلها وتفسيرها وإبراز الترابط وتوضيح العلاقات السببية بينها، مما يلقي أضواء من الماضي على ما هو كائن في الحاضر من علاقات ومشكلات وسلوك وتفسير التطور الذي طرأ على حياة الأمم، وذلك لان التاريخ يهتم بدراسة المجتمعات وتطورها، وما طرأ على حياة الأمم في شتى نواحي الحياة (العجرش، ٢٠١٣، ص١٣).

وتتيح مادة التاريخ تعلم وتنمية مهارات أساسية من شأنها جعل الطلبة يتعلمون التاريخ بصورة فعالة، كما تجعلهم يستفيدون من تلك المهارات في تنمية جوانب جوهرية كالتثقيف والتفاعل الاجتماعي الفعال، فقد أضحت تنمية المهارات من الأهداف التي يرمي إليها تدريس التاريخ، إذ تعد تلك المهارات من أهم النواتج المرتجاة من تعليم هذه المادة في المدارس (علي، ١٩٩٢، ص٣٠). ودراسة مادة التاريخ من أهم الوسائل المؤدية إلى تنمية التفكير من خلال الحوادث التاريخية والربط بين الأسباب والنتائج (التميمي، ٢٠١١، ص٧).

ويرى كل من (Nosko,1990) و (Newmann,1991) أنَ تدريس مادة التاريخ ينبغي أن تركز على مهارات التفكير العليا، وهذا يتطلب تفسير المعلومات وتحليلها بهدف إيجاد حل لمشكلة لا يمكن حلها بواسطة سرد المعلومات السابقة واسترجاعها بل بواسطة التفكير المنطقي والاستخدام السليم للعقل (خريشة، ٢٠٠٤، ص١٥٠).

وقد أولت الاتجاهات التربوية والمناهج الحديثة في كثير من الدول اهتماما لمهارات التفكير كهدف من الأهداف التي يجب أن تنتهي إليها عملية التعليم والتعلم وهذا ما أكده هنتر (Hunter,1991) عندما أشار إلى أن تعليم وتدريب الطلبة على مهارات التفكير هو مسؤولية العاملين في التربية، كما انه من مسؤولية المناهج التربوية التي يجب أن تسعى لتزويد الطلبة بمهارات تفكير أساسية تساعدهم في التكيف مع المتغيرات المتجددة (الحسناوي، ٢٠٠٧، ص٦). كما أشار كل من كويمبي وستنبرج (Quimby and Sternberg,1985) إلى الأمر نفسه من خلال تأكيدهم على أهمية تعليم مهارات التفكير بقولهم: إن المعارف مهمة بالطبع، ولكنها غالبا ما تصبح قديمة، أما مهارات التفكير فتبقى جديدة ابدأ، وهي تمكننا من اكتساب المعرفة واستدلالها بغض النظر عن المكان والزمان أو أنواع المعرفة التي تستخدم مهارات التفكير في التعامل معها، أما جراون (١٩٩٩) فيعد تعليم مهارات التفكير هو بمثابة تزويد الطلبة بالأدوات التي يحتاجونها حتى يتمكنوا من التعامل مع أي نوع من المعلومات أو المتغيرات التي يأتي بها المستقبل (لوري، ٢٠٠٦، ص٨٢).

وان الكثير من التربويين في دول مختلفة أدركوا في السنوات الأخيرة أن الطلبة لا يفكرون بمهارة ولا بشكل فاعل كما ينبغي، فقد أظهرت عدد من الكتب والمقالات والتقارير والمنظمات دعما لحركة تعليم مهارات التفكير، حين أكد كل من اللجنة التربوية الوزارية في الولايات المتحدة الأمريكية (Education Commission of State) ومجلس الكليات (College Board,1983) وكتاب (أمة في خطر) (Nation at Risk) على وجود مواطن ضعف في مهارات التفكير العليا باعتبار ذلك من ابرز مواطن الضعف في التربية الأمريكية، وكل هذا أدى إلى زيادة الاهتمام في الآونة الأخيرة وخاصة في (ثمانينيات، وتسعينيات) القرن الماضي بموضوع تحسين وتطوير مهارات التفكير العليا لدى طلبة المدارس في جميع المراحل، وهذا

ما حثت عليه الأبحاث والدراسات الحديثة، فكانت معظم توصياتها تؤكد على الحاجة الملحة إلى التطوير (نبهان، ٢٠٠١، ص٢).

لذا أصبح تعليم مهارات التفكير يحتل مكانة بارزة في تفكير المربين والخبراء وواضعي المناهج لقناعتهم بأهميته ولاسيما وان الطلبة وهم بصدد مواجهة مستقبل متزايد التعقيد يحتاجون إلى تزويدهم بمهارات التفكير كي يكونوا قادرين على خوض مجالات التنافس بشكل فعال في هذا العصر، الذي يرتبط فيه النجاح والتفوق بمدى قدرتهم على التفكير الجيد والمهارة فيه (بخيت، ٢٠١٠، ص٢١٩).

إذ إن مهارات التفكير تفتح باب الإبداع على مصراعيه أمام الطلبة، وتتيح الفرص أمامهم للتعبير عن تفكيرهم المستقل، وتدعوهم إلى أن يمارسوا تفكيراً تقويمياً يحاكمون به الحقائق والآراء والمعتقدات والإنتاج الفني، ويمارسون فيه المفاضلة بين الآراء المطروحة عليهم، أو يقترحون الحلول المتعددة لمعالجة مشكلات معينة (خطاب، ٢٠٠٤، ص١١).

ويستنتج الباحث مما سبق أهمية مهارات التفكير من منطلق أن الأمم الذكية تعمل جاهدة على تنمية عقل الإنسان ليفكر ويبدع ويبتكر كل ما هو جديد، إذ أن التقدم لا يعني بالضرورة وجود عقول ذكية ومتفوقة بمقدار ما ، وإنما هي مسألة عقول مجددة وخلاقة قادرة على أن تتعامل مع الأشياء من جوانب متعددة وجديدة، والمؤسسات التربوية ليست بمعزل عن تلك الغايات، فهي تسعى دوما إلى إعداد طلبة منظرين وقادة يحتاجهم المجتمع لمجابهة تحديات العصر الذي يشهد تقدما كبيراً في كافة ميادين الحياة المختلفة، فضلا عن التعامل مع القضايا والمشكلات المجتمعية التي تمثل عقبة حقيقية أمام تقدم اغلب المجتمعات، كون اغلب القضايا والمشكلات المعاصرة والحديثة مرتبطة بمشكلات سابقة ذات جذور ضاربة في أعماق التاريخ، وتبلورت على أساس الفهم الخاطئ لها، ولكي يتم حلها بالشكل الأمثل لا بد من فهمها أولا، ولتحقيق تلك الأهداف لا بد من امتلاك الطلبة مهارات التفكير، ومنها مهارات التفكير التاريخي. فأهمية مهارات التفكير التاريخي تنبع من المكانة التي يحتلها التفكير كأحد الأهداف التربوية لجميع المواد الدراسية، وفي مقدمتها الدراسات الاجتماعية، إذ إن الفهم الجيد للتاريخ يتطلب مشاركة الطلبة في التفكير التاريخي من

خلال إثارة الأسئلة، وتقديم الأدلة لدعم إجاباتهم، وتجاوز الحقائق التي تتضمنها كتبهم المقررة (خريشة، والصفدي، ٢٠٠١، ص١٢٢).

كما أن مهارات التفكير التاريخي تساعد على تكوين عقول متفتحة قادرة على إصدار الأحكام، وتشجيع الطلبة على المناقشة الهادفة لتكوين الاتجاهات التي من شأنها إبراز العقل التجريبي وطرح الأسئلة والتشكيك فيما يطرحه المؤرخون (جري، ٢٠١٢، ص٣).

وتعد طريقة التدريس الأداة أو الوسيلة الناقلة للعلم والمعرفة والمهارة، وهي في هذه الحالة تمثل الجزء الأساسي من المنهج التعليمي، واهم أهداف العملية التعليمية، فهدف العملية التعليمية هو إحداث تغيير مرغوب في سلوك المتعلم، بإكسابه المعلومات والمعارف والمهارات والاتجاهات والقيم، ولا يتحقق ذلك إلا بطريقة تدريس ناجحة (الدليمي، ٢٠٠٩، ص١٢).

كما أن طرائق التدريس تعد من أهم الأركان التي تبنى عليها العملية التدريسية، فطريقة التدريس، والمادة المقررة تمثلان الأشياء المادية الملموسة فلا يمكن إيصال أي جزء من المادة إلى الطلبة إلا من خلال (طريقة معينة) ولا يمكن مد الطالب بأية خبرة إلا من خلال طريقة أيضا فكلاهما متمم للأخر ومكمل له (الباوي، ٢٠١٢، ص٨).

وزيادة على ذلك فأن طريقة التدريس تعد من عوامل نجاح المنهج المدرسي أو من عوامل فشله، فطريقة التدريس التي يتبعها المدرس في تنفيذ المنهج سوف يترتب عليها تحقيق الأهداف التعليمية المحددة أو عدم تحقيقها (كاتوت ، ٢٠٠٩، ص١٦٩)

والطريقة في التدريس عملية هادفة تودي إلى بلوغ الأهداف المرسومة بفاعلية، وهي تمثل الرؤية الواعية الشاملة لجميع عناصر عملية التدريس وأبعادها، وتمثل الخطة التي يضعها المدرس لنفسه قبل أن يصل إلى غرفة الصف، ويعمل على تنفيذها من بعد في تلك الغرفة، ويجدر به ألا يقتصر في تدريسه على طريقة، وان كانت جيدة ، وبذلك يبتعد عما قد ينشأ من سأم في نفوس طلابه من جراء تكرار الطريقة ذاتها يوماً بعد يوم (خضر، ٢٠٠٦، ص١١٦-١١٧).

والطريقة الجيدة ينبغي أن تكون مناسبة لمستوى الطلبة وقدراتهم، وان تكون قادرة على جذبهم، ولفت انتباههم، وتنشيط تفكيرهم وان تتناسب مع خبراتهم، وان تراعي الفروق الفردية الموجودة بينهم (عمر، ٢٠١٠، ص٢٩٠).

ومن المعروف أن واقع تدريس التاريخ ما زال يعتمد على الطريقة التقليدية المستندة على الحفظ والتلقين، إذ إنها تعزل الحقائق في الغالب عن الحقائق المتصلة بها في نفس المادة، والمدرس في هذه الطريقة التقليدية ينظر إلى كل مادة من المواد الاجتماعية على أساس أنها ميدان معرفة مستقل بذاته، ويعنى بأن يعرف الطلبة في هذا الميدان اكبر قدر من الحقائق والمعلومات بصرف النظر عن مدى إفادتهم منها، وفي معظم الحالات كان المدرس يرى أن حشد اكبر قدر من الحقائق والمعلومات في أذهان الطلبة من شأنه أن يزيد من احترامهم لمادته مع أن النتيجة كانت في اغلب الأحيان هي شعور الطلبة بثقل المادة الدراسية على نفوسهم وعدم إدراكهم قيمتها في حياتهم ولذا كانوا ينفرون منها (إبراهيم، واحمد، ١٩٧٦،ص٣٧-٣٨).

لذا كان لزاما استخدام طرائق التدريس التي يكون فيها الطالب ايجابيا لا سلبيا، وان يكون نشطا فاعلا غير مستقبل لكل ما يلقى عليه دون تفكير

(عبد العزيز، وعبد المجيد، ١٩٦١، ص١٩٧).

وتعد الاستراتيجيات الحديثة هي الوسيلة التي تساعد على نقل ما يتضمنه المحتوى التعليمي من معرفة ومعلومات ومهارات، وترجمته بطريقة تكفل للطالب التفاعل مع المادة الدراسية والنشاطات المنهجية والمدرسين والطلاب، كما أن إتباع الإستراتيجية المناسبة يساعد كلاً من المدرس والطالب على تحقيق الأهداف التعليمية بيسر وسهولة (الباوي، ٢٠١٢، ص٨).

وقد زاد الاهتمام بالاستراتيجيات الحديثة في السنوات الأخيرة، ويعود السبب في ذلك إلى زيادة الاهتمام بتنمية أنماط التفكير المختلفة لدى الطلبة، وتعليمهم طريقة الحصول على المعرفة أكثر من التركيز على تحصيل المعرفة نفسها، مع التأكيد على التنويع في استخدام استراتيجيات التدريس التي تستخدم مع الطلبة من اجل أن يكسر النمط الممل الذي تفرضه طرائق التدريس التقليدية في نظر الكثير من الطلبة، فالطريقة التقليدية تركز على دور نشط للمدرس، وتغفل دور الطالب كعنصر فاعل

في عملية التعلم، في حين أن الاتجاهات التربوية تركز على أن الطالب هو المحور الرئيس لعملية التعلم والتعليم، ويجب أن يكون له الدور الأكبر في هذه العملية (غانم، وأبو شعيرة، ٢٠١٠، ص ٢٣٩-٢٤٠).

لذا اختار الباحث من الاستراتيجيات الحديثة إستراتيجية التدريس التبادلي وترجع أهمية التدريس التبادلي إلى انه يساعد على تنمية المهارات الذاتية لدى الطلبة،ويزيد دافعيتهم نحو التعلم، ويضفي شيئاً من المرح عليهم، كما انه يعمل على تنمية مهارات التفكير، وزيادة قدراتهم على الحوار والمناقشة وإبداء الرأي، وتعويدهم على التعاون والتفاعل الاجتماعي، فضلا عن تنميته للمعرفة السابقة لديهم، ورفع قدراتهم على صياغة الأسئلة، وهو ما أكدت عليه نتائج دراسة كل من (العلوي، ٢٠١٢) ودراسة (حسين، ٢٠١١). وتعود أهمية التدريس التبادلي إلى انه يساعد الطلبة على الفهم عن طريق الحوار والتفاعل بين الطلاب والمدرس، كما انه يهدف إلى تدريبهم على أبعاد ومهارات التفكير، وذلك من خلال تدريبهم على التخطيط الجيد للموضوعات الدراسية المختلفة، ومراقبة تفكيرهم أثناء أدائهم للمهمات الملقاة على عاتقهم، وتقويم مستوى هذا الأداء بعد الانتهاء من انجاز تلك المهمات في إطار وعيهم وتنظيمهم لذاتهم عند تفاعلهم مع المادة الدراسية (عبد الباري، ٢٠١٠، ص١٥٣).

كما أن التدريس التبادلي يسعى إلى تدريب الطلبة على التحقق من مدى فهمهم وإدراكهم، لما يسمعون أو يلاحظون من خطط زملائهم وأفعالهم، خلال انشغالهم بوصف ما يدور حول حل المشكلة، كما انه يهدف إلى تعديل وتطوير فكر المتعلم واستراتيجياته في ضوء أفكار الآخرين واستراتيجياتهم (السلامي، ٢٠١٢، ص٥٣)

وزيادة على ذلك فأن التدريس التبادلي يعمل على زيادة ضبط الطلبة في الصفوف، ويوصف التدريس التبادلي في هذه الحالة بأنه محاولة ايجابية متبادلة بين طرفي التفاعل وهما المدرس والمتعلم (الهاشمي، والدليمي، ٢٠٠٨، ص١٣٤).

ومما سبق يمكن أن تبرز أهمية البحث الحالي فيما يأتي:-

١- أهمية مادة التاريخ ودورها في بناء شخصية الإنسان.

٢- أهمية مهارات التفكير التاريخي للمعلمين والمتعلمين على حدٍ سواء.

٣- أهمية استراتيجيات التعلم والتعليم الحديثة.

٤- أهمية التدريس التبادلي الذي يهدف إلى مساعدة الطلاب على الفهم والحوار والمناقشة.

٥- أهمية المرحلة الإعدادية بوصفها حلقة الوصل بين المرحلة المتوسطة والمرحلة الجامعية.

هدف البحث: Objectives of Research

هدف الدراسة الحالية (تعرف فاعلية إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب المرحلة الإعدادية).

فرضيتا البحث:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في مقياس مهارات التفكير التاريخي البعدي.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في مقياس مهارات التفكير التاريخي القبلي والبعدي.

حدود البحث: Limitation of Research

يقتصر البحث الحالي على:-

١- طلاب الصف الرابع الإعدادي الأدبي في إحدى الإعداديات النهارية للبنين في قسم تربية بعقوبة التابعة للمديرية العامة لتربية ديالى.

٢- الفصل الدراسي الأول من العام ٢٠١٢- ٢٠١٣ م .

٣- الأبواب الخمسة الأولى من كتاب (تاريخ الحضارة العربية الإسلامية) المقرر تدريسه من قبل وزارة التربية للصف الرابع الأدبي للعام الدراسي ٢٠١٢- ٢٠١٣م

تحديد المصطلحات:

أولا - الفاعلية(Effectiveness):-

عرفها كل من:-

١- (بدوي، ١٩٧٧):-

على إنها: القدرة على إحداث اثر حاسم في زمن محدد **(بدوي، ١٩٧٧، ١٢٧).**

٢- (زيتون، ١٩٩٧):-

بأنها: القدرة على انجاز الأهداف أو المدخلات لبلوغ النتائج المرجوة لأقصى حد ممكن **(الحارثي، ٢٠٠٨، ص٩).**

٣- (كوجك، ١٩٩٧):-

بأنها: درجة أو مدى التطابق بين المخرجات الفعلية للنظام والمخرجات المرغوبة او المنشودة بمعنى مقارنة النتائج بالأهداف

(كوجك،١٩٩٧، ص٢٣٠).

*** التعريف الإجرائي :-**

هي الأثر الذي يمكن أن تحققه إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب الصف الرابع الأدبي، ويمكن قياس هذا الأثر بالاختبار الذي أعده الباحث لهذا الغرض.

ثانيا- الإستراتيجية (Strategy):-

عرفها كل من :-

١- (الفتلاوي،٢٠٠٦)

مجموعة من الخطوات تضم عدد من الإجراءات (أهداف، وطرائق،وأساليب) المتميزة والمتمايزة **(الفتلاوي ،٢٠٠٦،ص٣٣٣).**

٢- (عبيد،٢٠٠٩)

المخطط المنظومي الذي يتضمن أكثر من طريقة التي تسعى نحو تحقيق هدف معين **(عبيد،٢٠٠٩،ص٢٥).**

٣- (الدليمي،٢٠٠٩)

هي مجموعة من الإجراءات والممارسات التي يتبعها المعلم، للوصول إلى مخرجات في ضوء الأهداف التي وضعها، وتتضمن هذه الحالة مجموعة من الأساليب والأنشطة والوسائل والتقويم للمساعدة على تحقيق الأهداف

(الدليمي،٢٠٠٩،ص١٥).

٤- (الخزاعلة، واخرون، ٢٠١١)

مجموعة التحركات والإجراءات التدريسية أو مجموعة تحركات المعلم داخل الغرف الصفية أو مجموعة إجراءات التدريس المختارة سلفاً

(الخزاعلة،واخرون، ٢٠١١، ص٢٥٨).

التعريف الإجرائي للباحث :-

هي مجموعة من الإجراءات والخطوات المتسلسلة التي يؤديها الباحث أثناء تدريس مادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية من أجل مساعدة الطلاب على تحقيق الأهداف المتوخاة.

ثالثا- التدريس التبادلي(Reciprocal Teaching):-

عرفه كل من :-

١- (جابر،١٩٩٩)

عملية تعلم تعاوني لتحسين الفهم، وفيها يتم تدريس أربع استراتيجيات ميتا معرفية، لطلاب المرحلة الابتدائية والإعدادية في مجموعات صغيرة وهي: التنبؤ،والتوضيح، وتوليد الأسئلة، والتلخيص **(جابر،١٩٩٩،ص٣٨٩-٣٩٠).**

٢- (الشعيبي،٢٠٠١)

بأنها إجراءات تفاعلية على هيئة حوار بين الطلاب والمعلم أو الطلاب بعضهم بعضا يتبادلون فيه ادوار التدريس طبقا لاستراتيجيات هي، التنبؤ، والتساؤل، والتوضيح، والتلخيص **(الشعيبي،٢٠٠١،ص٣٠).**

٣- (عطية،٢٠١٠)

نشاط تعليمي يقوم على الحوار وتبادل الأدوار في العملية التعليمية بين الطلبة أنفسهم أو بين الطلبة والمعلمين **(عطية،٢٠١٠،ص١٨٤).**

٤- (السلامي،٢٠١٢)

نشاط تعليمي يقوم على التفاعل الصفي بين المعلم والطلاب وبين الطلاب أنفسهم **(السلامي،٢٠١٢،ص٥٢).**

التعريف الإجرائي :-

مجموعة من الإجراءات التعليمية التفاعلية التي يؤديها كل من الطلاب والمدرس إثناء دراسة مادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية وفقا لخطوات منظمة معرفية، وما وراء المعرفية هي (التنبؤ، والتساؤل،والتوضيح، والتلخيص) من اجل تنمية مهارات التفكير التاريخي لديهم.

رابعا- المهارة(Skill):-

عرفها كل من :-

١- (صالح،١٩٨٨)

هي الدقة والسهولة في أداء عمل معين في أقل وقت ممكن**(صالح،١٩٨٨،ص٣٢٠).**

٢- (اللقاني، والجمل، ١٩٩٦):-

أنها: الأداء السهل الدقيق القائم على الفهم لما يتعلمه الإنسان حركياً وعقلياً مع توفير الوقت والجهد والتكاليف **(اللقاني، والجمل، ١٩٩٦، ١٨٧).**

٣- (الحيلة،٢٠٠٢)

أنها نشاط معقد يتطلب فترة من التدريب المقصود والممارسة المنظمة والخبرة المضبوطة بحيث يؤدي بطريقة ملائمة (الحيلة،٢٠٠٢،ص٣٥٦).

٤-(القاسم، وآخرون،٢٠٠٧)

القدرة على القيام بمهمة ما (عقلية أو بدنية) بدرجة معينة من السرعة والإتقان مع اقتصاد في الجهد المبذول **(القاسم، وآخرون، ٢٠٠٧، ص١٢).**

خامسا- التفكير التاريخي(Historical Thinking):-

عرفه كل من :-

١- (زريق،١٩٨١)

هو عملية استكشاف علة الأحداث الماضية من خلال الإجابة عن السؤال لماذا حدث التاريخ كما حدث،واتخذ الشكل المناسب كما ينبغي أن نراهُ **(زريق،١٩٨١،ص٩٣).**

٢-(خريشة،٢٠٠٤)

وتعني قدرة المتعلم على فهم واستيعاب الحقائق التاريخية الواردة في كتاب التاريخ باستخدام طريقة في التفكير تجعله قادرا على تحليل العلاقة القائمة بين الحقائق، وجمع البيانات والأدلة التاريخية من مصادرها الأصلية وتنظيمها، وتصنيفها وتفسيرها ووزن الأدلة التي تتضمن وجهات نظر مختلفة واستبعاد التحيز منها، وإصدار الأحكام عليها، وتطبيق المفاهيم المجردة من أجل تطوير فرضيات عن السبب والنتيجة تدعمها الأدلة والبراهين (**خريشة، ٢٠٠٤،ص١٥٩).**

٣- (برقي،٢٠٠٨)

هو القدرة على القيام بعمليات تتناول المادة بشكل يثير التفكير مثل، وصف الأحداث التاريخية، والقدرة على تناول الواسع العريض للمصادر والأدلة التاريخية، أو توضيح التعديلات الخاطئة والمزيفة، وفهم الدليل التاريخي، والربط بين الأسباب والنتائج، وإصدار الأحكام (**برقي،٢٠٠٨،ص٩٢).**

٤- (التميمي،٢٠١١)

عملية عقلية تتضمن عدداً من المهارات من التسلسل الزمني، والقدرة على إصدار الأحكام، واتخاذ القرار، وتفسير القضايا التاريخية، وربط الأسباب بالنتائج، وصياغة عدد من الفرضيات، والوصول إلى الحقائق عن طريق البحث العلمي

(التميمي،٢٠١١،ص١٩).

التعريف الإجرائي :-

قدرة (عينة البحث) على امتلاك مجموعة من المهارات العقلية، التي يمكن توظيفها أثناء دراسة الأحداث التاريخية المختلفة، بهدف تمكينهم من فهم الأحداث التاريخية، وإدراك التسلسل الزمني للأحداث، والقدرة على التمييز وإصدار الأحكام واتخاذ

القرارات، عن طريق البحث التاريخي الموضوعي في تناول المصادر المتنوعة، ودراستها بكل سهولة ويسر في ضوء الأدلة التاريخية المتوافرة.

سادسا – التاريخ (History) :-

عرفه كل من:-

١- (الراوي، ١٩٦٣)

هو العلم الذي يبحث عن الحوادث الماضية كلها ويسجلها من ابتداء تكوين العالم إلى عصرنا الحاضر **(الراوي، ١٩٦٣، ص١٣).**

٢- (الأمين، ١٩٨٨)

هو علم دراسة الحضارات الماضية ويكشف عن العوامل التي أسهمت في تشكيل الحضارة المعاصرة ومشكلات الإنسان المعاصر **(الأمين، ١٩٨٨، ص٢٠).**

٣- (عبيدات، ١٩٨٩)

هو سجل منظم للإحداث، فهو يتكلم عن حقائق الماضي ويربط بينها وبين الحاضر من اجل إعداد الفرد لحياة المستقبل **(عبيدات، ١٩٨٩، ص١٣).**

٤- (نهاد، ١٩٩٠)

هو كل شي حدث في الماضي نفسه **(نهاد، ١٩٩٠، ص٥٠).**

التعريف الإجرائي :-

هو مجموعة الحقائق والمعارف والمعلومات التي يتضمنها كتاب تاريخ الحضارة العربية الإسلامية للصف الرابع الأدبي.

سابعا - المرحلة الإعدادية (Preparatory stage) :-

تعريف وزارة التربية ١٩٧٧:

وهي مرحلة تأتي بعد المرحلة المتوسطة وتشمل الصفوف (الرابع، والخامس، والسادس) بفرعيها العلمي والأدبي **(وزارة التربية، ١٩٧٧، ص٤).**

أ: خلفية نظرية:-

المحور الاول :- التعريف بإستراتيجية التدريس التبادلى:

Alternative Teaching strategy Identification:

أن إستراتيجية التدريس التبادلي هي إحدى الاستراتيجيات التي تساعد المتعلمين على فهم المادة بصفة عامة (عبد الباري،٢٠١٠،ص١٥٥).وتوسيع إدراكهم لما يسمعون أو يلاحظون من خطط زملائهم وأفعالهم ، خلال انشغالهم بوصف ما يدور حول حل المشكلة ، وتهدف أيضا إلى تعديل أو تطوير فكر المتعلم واستراتيجياته في ضوء أفكار الآخرين واستراتيجياتهم (السلامي، ٢٠١٢، ص٥٣).

وترتكز الإستراتيجية على الاستعانة بمجموعة من الإجراءات أو الخطوات بعد نمذجتها أمام المتعلمين وتقديم المساعدة اللازمة لتطبيقها بشكل صحيح، وتتم تلك الإستراتيجية في أربع مراحل هي، التنبؤ(predicting)، والتساؤل (questioning) ، والتوضيح (clarifying) ، والتلخيص (summarizing) (عبد الباري،٢٠١٠،ص١٥٥).

والتدريس التبادلي من الاستراتيجيات التي تعتمد على التعلم التعاوني الذي يحدث على أساس التفاعل الصفي بين المدرس والمتعلمين وبين المتعلمين أنفسهم، يتبادلون فيه الأدوار، فقد يقوم المتعلم بتدريس مفهوم معين أو يحل مشكلة، ويعبر أثناء ذلك بالكيفية التي يفكر بها ويقوم المدرس وبقية المتعلمين بالتحاور معه وطلب توضيحات منه والإفصاح عن كيف يفكر ولماذا سار بهذه الطريقة ، أو كيف خطط لما قام به ؟ (السلامي،٢٠٠٨،ص٥٢) .

وفي إستراتيجية التدريس التبادلي يقوم المتعلمون بأدوار المدرس،فهم يقومون بالتنبؤ، والتلخيص، وتوليد الأسئلة، والتوضيح، ويتضمن التلخيص تحديد المعلومات الأساسية ودمجها مع المادة الدراسية، ويعتبر حجر الأساس لتوليد الأسئلة، التي تستهدف المعلومات المهمة التي تشكل مادة ملائمة للأسئلة ويصوغ المتعلمون الفرضيات التي سترد لاحقا ضمن المادة الدراسية،لذلك ينبغي عليهم أن ينشطوا معرفتهم السابقة للموضوع (المشهداني،٢٠٠٨،ص٥٩).

وتأخذ إستراتيجية التدريس التبادلي صورة التدريس المتبادل القائم على الحوار، وبموجب ذلك يتم توزيع المتعلمين بين مجوعات صغيرة توزع الأدوار فيما بين أفرادها ويحدد قائد أو مرشد لكل مجموعة مهمته توجيه أفراد المجموعة، ويتم تقسيم الموضوع أو المحتوى على فقرات أو أجزاء أو أفكار تجرى مناقشتها من أفراد المجموعة كلا على حدة، وإذا ما انتهى أفراد المجموعة من مناقشة الجزء أو الفقرة يتم اختيار قائد أو مرشد أخر من بين أفراد المجموعة يتولى الفقرة التالية (عطية،٢٠١٠،ص١٨٤).

وباستخدام التدريس التبادلي يمكن إكساب المتعلمين أربع استراتيجيات في التنظيم الذاتي للفهم وهي، التلخيص،وتوليد الأسئلة،والاستيضاح،والتنبؤ، فبعد أن يقرأ المتعلمون الفقرات المحددة في مجموعات صغيرة،يعرض المدرس نموذجاً للمهارات الأربع ، تلخيص فقرة ،طرح سؤال أو سؤالين عنها، أو استيضاح النقاط الصعبة ،التنبؤ بما ستقوله الفقرة التالية ، ومع تقدم الدروس يتم تبادل الأدوار بين المتعلمين، قائمين بدور المدرس لقيادة النقاش، فيما يوفر المدرس المساندة، والتغذية الراجعة، والتشجيع أثناء تعلم المتعلمين الاستراتيجيات ومساعدة الآخرين بتدريسها لهم (جابر،١٩٩٩،ص٣٤١).

نبذة تاريخية عن التدريس التبادلي:

History of Reciprocal Teaching :

لقد تطور التدريس التبادلي استجابة لما دعت إليه الاتجاهات الحديثة حول جعل المتعلمين محورا للعملية التعليمية ،وتعد هذه الإستراتيجية من الاستراتيجيات التي تبنتها الحركة التربوية بعد التثبت من أثرها وفعاليتها في التحصيل وما أظهرته الدراسات حول فشل الإفراد في أداء ما يناط بهم يعود إلى نقص المهارات التعاونية والاجتماعية التي يتمتعون بها لا إلى نقص قدراتهم العقلية، لذلك وجدت ضرورة توفير مناخ اجتماعي تعاوني من أجل تحصيل المعرفة (عطية،٢٠١٠،ص١١٦).

وهذا ما دفع العلم الكبير جون ديوي في كتابيه (مدارس الغد) و(المدرسة والمجتمع) إلى تبني الأفكار التربوية التي تؤكد أهمية ربط المدرسة بالمجتمع ، وعدها مجتمعا مصغرا مشذبا من الشوائب التي نجدها في المجتمع الأكبر (الجعفري، وآخرون،ص٧٩).

لذلك ينبغي أن تكون الغرف الدراسية مرآة عاكسة لما يجري في المجتمع الأكبر. وان تعمل كمختبر أو معمل لتعلم الحياة الواقعية كما أكد جون ديوي إن المسؤولية الأولى التي تقع على عاتق المدرسين، هي إثراء دوافع المتعلمين ليعملوا متعاونين ولينظروا في المشكلات الاجتماعية الهامة (جابر،١٩٩٩،ص٨٣).

والتدريس التبادلي (reciprocal teaching) عبارة عن إجراءات منظمة طورت في الولايات المتحدة الأمريكية عام ١٨٩٤،على يد كل من أنيماري باليكسار (Annemarie palincsar)، وان براون(ann brown) بهدف مساعدة المتعلمين على ضمان تحقق الفهم أثناء الدراسة. ويأخذ هذا النمط من التعليم شكل حوار بين المدرسين والمتعلمين، حيث يتولى المتعلمون المشاركون في هذه العملية اخذ دور المدرس بالتعاقب.وهذا نمط من التدريس التفاعلي حيث يتولى المدرس أو المتعلم قيادة مجموعة من المتعلمين تعكف على قراءة المادة الدراسية بهدف الوصول إلى فهمها، من خلال أربع استراتيجيات فرعية هي، التنبؤ،وتوليد الأسئلة، والتلخيص، وإيضاح ما تمت دراسته (الانترنت، ٢٠٠٦) .

فالتدريس التبادلي يتوافق مع الأفكار التي طرحها (فيجو تسكي) (vygotsky) الذي أشار فيها إلى أن المتعلمين يمارسون ، أولا شكلا معينا من أشكال التفكير بالتعاون مع مفكرين أكثر خبرة. ويكون دور المتعلم في البدء،مجرد متفرج،لان الجزء الأكبر من التفكير يتولاه الخبير(احد الوالدين أو المدرس) ثم يدخل مرحلة المفكر المبتدى، ومع تزايد قدرات المتعلم يبادر الخبير بأ لتخلي عن مسؤولياته شيئاً فشيئاً،وفي نهاية الأمر يتحمل المتعلم المسؤولية كاملة إزاء المهام التي يتعامل معها، ويستدل من ذلك إن الأفكار التي نادى بها (فيجو تسكي) ركزت على ضرورة تعاظم دور المتعلم في العملية التعليمية التعليمية (الانترنت، ٢٠٠٩).

المحور الثاني :- التدريس التبادلي ونظريات ما وراء المعرفة

Alternative Teaching and post knowledge:

تنتمي إستراتيجية التدريس التبادلي إلى استراتيجيات ما وراء المعرفة التي تقوم على التعليم والتعلم التفاعلي الحواري بين المدرس والمتعلمين من جهة والمتعلمين فيما بينهم من جهة أخرى (حسين،٢٠١١،ص٣٨) .

ويعرف مصطلح (ما وراء المعرفة) انه : مهارات عقلية معقدة تعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات وتنمو مع التقدم في العمر والخبرة، وتقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير العاملة الموجهة لحل المشكلات، واستخدام القدرات أو الموارد المعرفية للمتعلم بفاعلية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير (غباري، وأبو شعيرة،٢٠١١،ص١٨٨) .

ويرى(John flavel,1985) أن الميتا معرفية هي : معرفة الفرد التي تتعلق بعملياته المعرفية ونواتجه أو أي شي يتصل بها (جابر،١٩٩٩،ص٣٢٩) .

أما (Bandora,1997) فيعتبر ما وراء المعرفة قدرة المتعلمين على التقييم ومراقبة الأنشطة المعرفية التي يقومون بها ، أي التفكير في كفاية تفكيرهم، حيث يراقبون تفكيرهم، ويقيمون كفايتهم في حل المشكلات، ويصوبون تقييماتهم من أجل التوصل إلى الحل، ويختارون الاستراتيجيات لتحقيق ذلك التحول

(السلامي،٢٠١٢،ص١١).

ويرى(عبد الباري،٢٠١٠) أن ما وراء المعرفة يعني وعي المتعلم بتفكيره، والعمليات الخاصة التي يمارسها عند قراءته لموضوع معين

(عبد الباري،٢٠١٠،ص١٦٩).

أن مفهوم ما وراء المعرفة التفكير في عملية التفكير، يساعد على توفير بيئة تعليمية تبعث على التفكير،وعلى مساعدة المتعلمين ليكونوا ايجابيين في جمع المعلومات وتنظيمها ومتابعتها وتقويمها في أثناء عملية التعلم.

(الهاشمي،والدليمي،٢٠٠٨،ص٥١).

ويرتبط ما وراء المعرفة بثلاثة تصنيفات من السلوك العقلي وهي :-

١- معرفة المتعلم عن عمليات تفكيره ومدى إمكانيته في وصف ما يفكر به.

٢- تحكم المتعلم وضبطه الذاتي ومتابعته لما يقوم به عند انشغاله بعمل ذهني مثل حل مشكلة معينة ، وجودة استخدامه لهذه المتابعة، وإرشاد نشاطه الذهني في هذا العمل .

٣- مدى تأثر طريقة تفكير المتعلم بمعتقداته ووجدانياته فيما يتعلق بالمجال الذي يشغل به ذهنه (عبيد،٢٠٠٩،ص٢١٧) .

مجالات المعرفة : Areas of knowledge

ويقترح يوري وآخرون (yore,etal,1998) أن ما وراء المعرفة تنقسم إلى مجالين واسعين هما :-

أولا: مجال التقويم الذاتي للمعرفة :

ويشير الوعي ما وراء المعرفة إلى مهارات التفكير العليا التي تتضمن التحكم النشط في العمليات المعرفية المتضمنة في التعلم.وقد قسم

(flavell) الوعي بما وراء المعرفة إلى ثلاثة أنواع هي :-

١- المعرفة التقريرية : وتتعلق بمعرفة المتعلمين بمحتوى معين، وتتكون الى حد كبير من الحقائق والمفاهيم المتضمنة بموضوع التعلم.

٢- المعرفة الإجرائية: وتعني معرفة المتعلمين بكيفية استخدام الاستراتيجيات التعليمية المختلفة.

٣- المعرفة الشرطية: وتشمل وعي المتعلمين بالشروط التي تؤثر على التعلم ومعرفتهم بالسبب الذي استخدم من أجله إستراتيجية معينة، ومعرفة الزمن المناسب لاستخدامها في موقف التعلم المستهدف.

ثانيا: مجال الإدارة الذاتية للمعرفة :

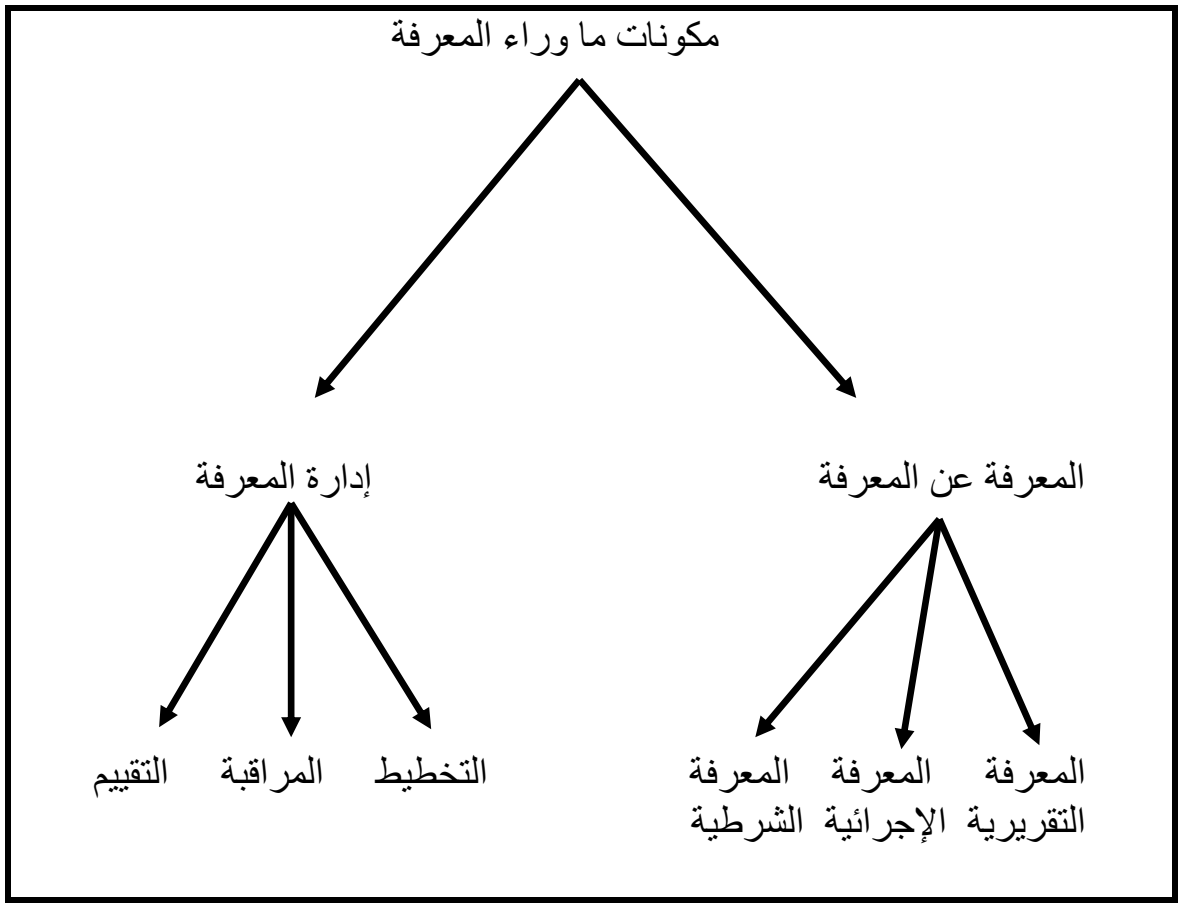
حيث يرى كل من (يونس،١٩٩٧) و(عبد الصبور،٢٠٠٣) أن المجال الثاني لما وراء المعرفة هو الإدارة الذاتية للمعرفة، والتي تهدف إلى زيادة وعي المتعلمين

بالتعلم ، وذلك من خلال عمليات التحكم والضبط الذاتي لسلوكه، وتشمل العناصر الآتية :-

١- التخطيط : ويتضمن الاختيار المتعدد لاستراتيجيات معينة لتحقيق أهداف معينة.

٢- التقويم : ويتضمن تقدير مدى التقدم الحالي في عمليات محددة ، ويحدث أثناء المراحل المختلفة للعمليات وهو نقطة البداية والنهاية في أي عمل.

٣- التنظيم : ويتضمن مراجعة التقدم في إحراز الأهداف الرئيسة والفرعية في تعديل السلوك إذا كان ذلك ضروريا(الانترنت، ٢٠٠٩).



شكل (١) يوضح مكونات ما وراء المعرفة.

(العلوي،٢٠١٢،ص٦١)

الأهمية التربوية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة:-

The educational importance of knowledge beyond the strategies:

أكد (جونسون) على إن استخدام المتعلمين لاستراتيجيات ما وراء المعرفة يمكن أن يؤدي إلى تنمية قدرته على التفكير في الشي الذي يتعلمه ويزيد قدرته على التحكم في الشي الذي يتعلمه ويزيد قدرته على التحكم في هذا التعلم لأنه يسهم في تحقيق ما يلي :-

١- الوعي بالإستراتيجية بمعنى زيادة وعي المتعلمين بكيفية التعلم على النحو الأمثل .

٢- الوعي بالأداء ويعني إلى أي مدى تمت عملية التعلم ؟

٣- تحسين قدرة المتعلمين على الاستيعاب.

٤- تحسين قدرة المتعلمين على اختيار الاستراتيجيات الفعالة والأكثر الملائمة.

٥- زيادة قدرة المتعلمين على التنبؤ بالآثار المترتبة على استخدام إحدى الاستراتيجيات دون غيرها.

٦- تحقيق تعلم أفضل من خلال زيادة قدرة المتعلمين على التفكير بطريقة أفضل.

٧- تحسين أداء ذوي صعوبات التعلم(مصطفى،٢٠٠١،ص١٦-١٧).

استراتيجيات ما وراء المعرفة :Knowledge beyond the strategies

إستراتيجية Sq3R (امسح،اسأل ،اقرأ ،سمع، راجع) .

إستراتيجية PSq5R (حدد الغرض، امسح، اسأل، اقرأ، سمع أوجز) .

إستراتيجيةpquR (افحص،اسأل، اقرأ، تأمل، سمع،تأمل،سمع،راجع) .

إستراتيجية(Reap) (اقرأ، رمز، اكتب،حاشية،تأمل) .

إستراتيجية (SNIPS) للفهم القرائي .

إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) .

استراتيجيه التفكير بصوت عال في تعليم القراءة.

إستراتيجية التدريس التبادلي .

إستراتيجية التساؤل الذاتي .

إستراتيجية عمل الأشكال التوضيحية .

إستراتيجية خرائط المفاهيم .

إستراتيجية تنشيط المعرفة السابقة(عطية،٢٠١٠،ص٨-٩) .

المحور الثالث :- تطبيق إستراتيجية التدريس التبادلي:

Alternative Teaching application:

يمكن وصف الاستراتيجيات الفرعية التي يتضمنها التدريس التبادلي إلى ما يأتي:

أ: التنبؤ (predicting).

ويقصد به تخمين تربوي يعبر به المتعلمون عن توقعاتهم لما يوجد تحت عنوان معين من أفكار، أو ما يعكسه الكاتب من قضايا، وتستدعي من المتعلمين طرح مجموعة من الفرضيات حول ما يمكن أن يقوله الكاتب

في الموضوع كلما خطوا في قراءته خطوات معينة، وتعد هذه الفروض هدفا يسعى المتعلمون إلى تحقيقه. ولكي تتم عملية التنبؤ بنجاح لابد من استرجاع المتعلمين لمعارفهم السابقة التي تتعلق بموضوع ما، وإعطائهم الفرصة اللازمة لربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة، فمن خلال (التنبؤ) يمكن مساعدة المتعلمين على فهم بنية المادة الدراسية وما تحمله من دلالات فقراءة عنوان الموضوع وتقسيمه إلى موضوعات أصغر يعد مؤشرا يستطيع المتعلمون من خلال فهمهم له توقع ما يروى في الموضوع، فضلاً عن مراقبة عمليات التعلم، للتأكد من الفهم الكافي للموضوع. أما دور المدرس في هذه الإستراتيجية فهو تقديمه نموذجاً عملياً يقتدي به المتعلمون في ممارسة هذه الإستراتيجية في التعلم وتوجيه عملية التفاعل بين المتعلمين من دون أي تدخل إلا عندما تقتضي الضرورة تدخله، ويمكن بيان المساعدة التي يمكن أن يقدمها المدرس من خلال الخطوات التالية:

- قراءة العنوان الأصلي والعناوين الفرعية التي تندرج تحته.
- الاستعانة بالأسئلة التي يتضمنها موضوع الدرس.

- الاستعانة ببعض الصور.
- قراءة السطر الأول من الموضوع أو السطر الأخير.

(عطية،٢٠١٠،ص١٨٦-١٨٧) (الانترنت).

ب: التساؤل (Questioning):-

عندما يثير المتعلمون أسئلة حول ما يدرسون من موضوعات ،فإنهم بذلك يحددون درجة أهمية المعلومات المتضمنة بالموضوع، وصلاحيتها أن تكون محوراً للتساؤل ، كما أنهم يكتسبون مهارات صياغة الأسئلة ذات المستويات المرتفعة من التفكير، فالمتعلم الذي يقرأ موضوعاً ما لسبر غور هذا الموضوع أو يسعى لفهمه والتوصل إلى المعنى العام له، يسعى لطرح أو صياغة مجموعة من التساؤلات التي تدور حول الموضوع، الأفكار الواردة فيه، هذا الأمر يساعد المتعلمين في وضع استنتاجات وترابطات بين المعلومات الجديدة في الموضوع، وبين ما يمتلكونه بالفعل من معلومات سابقة حول الموضوع ، كما أن فهمهم الجيد لموضوع ما يمكنهم من صياغة أسئلة صحيحة وعميقة عن كل فكرة في هذا الموضوع .

فإستراتيجية (التساؤل) تتضمن صياغة المتعلمين لمجموعة من الأسئلة التي تحاول تحديد المعلومات المهمة في موضوع ما، وتحديد أفكاره وموضوعاته الفرعية بهدف استكشاف سياق ذلك الموضوع على نحو أعمق ، بما يسهم في بناء المعنى الذي هو الغاية من الدراسة بصفة عامة. ويمكن للمدرس أن يوضح لمتعلميه كيفية التساؤلات وأدوات الاستفهام التي تستعمل في صياغة أسئلة حول الموضوعات المطروحة للدراسة، من خلال الاستعانة بأدوات الاستفهام المعروفة مثل:

- من فعل هذا؟
- لماذا حدث هذا؟
- كيف حدث هذا؟
- ماذا لو؟
- متى حدث؟

وتبرز أهمية هذه الإستراتيجية الفرعية في كونها من الاستراتيجيات المعينة على الفهم، حيث يركز المتعلمون على تكوين مجموعة من الأسئلة التي ترتبط بالفكرة الرئيسة للموضوع، أو التفاصيل الواردة فيه،وطرح مجموعة من الأسئلة التي تسعى للتحقق من مهارة المتعلمين في عمل استنتاجات بناءا على ما ورد بالموضوع (عبد الباري،٢٠١٠،ص١٧٣-١٧٤)(الانترنت، ٢٠١١).

ج: التوضيح(Clarifying) :

المقصود بهذه الإستراتيجية الإجراءات التي تتبع لتحديد ما قد يشكل عائقا في فهم المعلومات المتضمنة في موضوع ما سواء أكانت كلمات ، أم مفاهيم ، أم أفكارا، مما يساعد المتعلمين على اكتشاف قدرة الكاتب على استخدام الألفاظ والأساليب في التعبير عن الموضوع والاستعانة بمساعدات من داخل الموضوع أو خارجه للتغلب على هذه الصعوبات، فقد تشكل الكلمات الصعبة والجمل غير الواضحة عثرة أمام المتعلمين في استخلاص الفكرة الرئيسة التي تدور حوله موضوعات الدراسة. فإستراتيجية التوضيح تساعد المتعلمين في مراقبة فهمهم للموضوعات الدراسية، علاوة على تحديد المشكلات التي تواجههم في تلك الموضوعات وترتبط إستراتيجية التوضيح بنمطين هما :

تحديد المشكلات(Identifying the problem) مثل :-

- لم أفهم هذا الجزء الخاص ب .
- هذه الجملة أو الفقرة أو الصفحة أو الفصل غير واضح.
- لا استطيع تحديد هذا الشكل.
- أو هذا صعب لان الكلمة غامضة.

تحديد الاستراتيجيات(Identifying strategies) : مثل:

- سأعيد قراءة الموضوع مرة أخرى.
- سأعيد قراءة الجزء الذي لم افهمه.
- سأتحدث مع صديق لي بخصوص.....

- سأنظر في أجزاء الكلمات التي أعرفها.

ويمكن للمدرس مساعدة المتعلمين في تنفيذ تلك الإستراتيجية من خلال توجيه المتعلمين بوضع خط تحت الكلمات أو المفاهيم التي قد تكون غير مألوفة ، لغرض التوضيح والتفكير بصوت مرتفع حول كيفية تحديد عوائق الفهم

(عبد الباري،٢٠١٠،ص١٧٤-١٧٥) (الانترنت،٢٠١١).

د: التلخيص (Summarizing):-

هذه الإستراتيجية تتيح للمتعلمين الفرصة لتحديد الأفكار الأساسية في الموضوع ولإحداث تكامل بين المعلومات المهمة فيه، من خلال تنظيم وإدراك العلاقات بينهما وتشير هذه الإستراتيجية إلى العملية التي يتم فيها اختصار وإعادة إنتاجه في صورة أخرى من خلال مجموعة من الإجراءات التي تبقي أساسياته وجوهره من الأفكار الرئيسة مما يسهم في تنمية مهارات المتعلمين . فالتلخيص عملية معقدة ، تستدعي من المتعلمين تنسيق وتنظيم مختلف الاستراتيجيات لتلخيص الموضوع تلخيصا جيدا، ولكي يلخص الموضوع بشكل جيد عليهم أن يرتبوا أحداث الموضوع ، علاوة على تمييزهم للأحداث المهمة وغير المهمة في الموضوع ، كما يجب عليهم أن يعرفوا طبيعة الموضوع الذي سوف يلخصونه من جهة، ونوع الموضوع من جهة أخرى، وعلى المدرس أن يبين لمتعلميه انه يمكن تلخيص الموضوع بشكل جيد من خلال ما يأتي:

- التأكيد على استخدام كلمات خاصة بهم وليست مقتبسة من أجل فهم الموضوع.
- تحديد المدة الزمنية للتلخيص، سواء أكانت كتابية أم شفهية، للتأكد من أن المتعلمين قد حكموا على النسبية الأكبر.
- حذف المعلومات المكررة.
- حذف التفاصيل غير المهمة.
- حذف الحشو الزائد.

- تحديد الأفكار الرئيسة للموضوع.
- التأكيد على العناوين الرئيسة والفرعية.
- التركيز على بعض الصور والرسوم.
- صياغة مجموعة من الأسئلة المرتبطة بالموضوع.
- الحكم على جودة الموضوع الملخص.
- إعادة تلخيص الموضوع في ضوء حكمي سابق.

(عبد الباري،٢٠١٠،ص١٨٠) (الانترنت،٢٠١١).

أن خطوات إستراتيجية التدريس التبادلي ليس بالضرورة أن ترتب على وفق ترتيب معين، وإنما يمكن أن تسبق خطوة خطوة أخرى ، وذلك بحسب ما يتطلبه الموقف التعليمي ، وطبيعة المادة الدراسية بين يدي المدرس والمتعلمين

(الهاشمي، والدليمي، ٢٠٠٨، ص١٣٥).

أسس التدريس التبادلي: The basis of reciprocal teaching

- أن اكتساب الاستراتيجيات الفرعية المتضمنة في التدريس التبادلي مسؤولية مشتركة بين المدرس والمتعلمين.
- على الرغم من تحمل المدرس المسؤولية المبدئية للتعليم ونمذجة الاستراتيجيات الفرعية فأن المسؤولية يجب أن تنتقل تدريجيا إلى المتعلمين.
- يتوقع أن يشترك جميع المتعلمين في الأنشطة المتضمنة، وعلى المدرس التأكد من ذلك، وتقديم الدعم والتغذية الراجعة، أو تكييف التكليفات وتعديلها في ضوء مستويات المتعلمين.
- ينبغي أن يتذكر المتعلمون باستمرار أن الاستراتيجيات المتضمنة وسائط مفيدة تساعدهم على تطوير فهمهم لما يدرسون، وبتكرار محاولات بناء معنى للمادة الدراسية يتوصل المتعلمون إلى التحقق من أن القدرة ليست

القدرة على فك رموز الكلمات فقط ، وإنما فهمها وتمييزها والحكم عليها أيضا(العجرش،٢٠١٣،ص١٣٨).

الإجراءات التفصيلية لتطبيق التدريس التبادلي باستراتيجياته المختلفة:

Detailed procedures for the Application of alternative teaching with Different strategy:

- في المرحلة الأولى من الدرس يقود المدرس الحوار، مطبقا الاستراتيجيات الفرعية على موضوع معين.
- خلال النمذجة يعرض المدرس على المتعلمين كيفية استعمال الاستراتيجيات ، من خلال التفكير بصوت مرتفع، لتوضيح العمليات العقلية التي استعملها في كل منها على حدة، مع توضيح المقصود بكل نشاط ، والتأكيد على أن هذه الأنشطة يمكن أن تتم في أي ترتيب.
- توزيع بطاقات المهمات المتضمنة في الاستراتيجيات الفرعية على المتعملين في أثناء جلوسهم في الوضع المعتاد.
- بدء مرحلة التدريبات الموجهة، إذ يقوم المتعلمون بتبادل الحوار فيما بينهم طبقا لبطاقات المهمات التي مع كل منهم.
- مراجعة المهمات المتضمنة بالاستراتيجيات الفرعية من خلال توجيه الأسئلة الآتية:

- التوضيح: هل توجد كلمات في الموضوع غير مفهومة لك؟
- التساؤل: صغ أسئلة بنفس جودة أسئلة المدرس على الموضوع المدروس.
- التلخيص: ما الأفكار الأساسية لهذا الموضوع؟
- التنبؤ: ماذا تتوقع حول الموضوعات التالية؟

- تقسيم المتعلمين إلى مجموعات غير متجانسة في مستويات التحصيل. بحيث تضم كل مجموعة ستة متعلمين، طبقا للاستراتيجيات المتضمنة الفرعية.

- تعيين قائد لكل مجموعة(يقوم بدور المدرس في إدارة الحوار) مع مراعاة أن يتبادل دوره مع غيره من أفراد المجموعة بعد كل موضوع دراسي معين.
- بدء الحوار التبادلي داخل المجموعات بأن يدير القائد(المدرس) الحوار، ويقوم كل فرد داخل كل مجموعة بعرض مهمته لباقي أفراد المجموعة، ويجيب على استفساراتهم حول ما قام به .
- توزيع أوراق التقويم، التي تضم أسئلة عن الموضوع الدراسي ، بعد الانتهاء من الحوارات حولها، ومراجعة المدرس عمليات التفكير التي تمت، للتأكد من مساعدتها على فهم الموضوع .
- تكليف فرد واحد من كل مجموعة بالبدء في استعراض الإجابة عن أسئلة التقويم، مع توضيح الخطوات التي اتبعتها المجموعة، والعمليات العقلية التي استعملها كل منهم لأداء مهمة محددة

(زاير ، وآخرون، ٢٠١٢،ص٢٦٤-٢٦٦)

مبادئ إستراتيجية التدريس التبادلي:

Principe's of strategy of Reciprocal teaching :

تستند إستراتيجية التدريس التبادلي إلى أربعة أسس هي:-

أولا: المساندة أو التدعيم(Scaffolding) :-

تتم المساندة أو التدعيم في إستراتيجية التدريس التبادلي من خلال ملاحظة (المتعلمين) لنموذج عملي (Modeling) يمارس الاستراتيجيات الفرعية للتدريس التبادلي في درس أو موضوع ما، ثم يقوم المتعلمون بمحاكاة هذا النموذج تحت إشراف وتوجيه المدرس(Works independently) لمحاولة فهم الموضوع ثم يقوم المدرس بالانسحاب التدريجي حتى يستطيع المتعلمون تنفيذ الاستراتيجيات الفرعية للتدريس التبادلي بشكل مستقل.

ثانيا: التفكير بصوت مرتفع (Think Aloud) : -

ليست إستراتيجية التدريس التبادلي إستراتيجية تعتمد على أنشطة يتم تنفيذها باستخدام الورقة والقلم، وإنما صممت هذه الإستراتيجية في شكل مناقشة حوارية، فهي تستثير المتعلمين لكي يفكروا بصوت مرتفع، ولذا فان هذه الفنية تدعم بشكل كبير مهارة المتعلم في فهم الموضوع الدراسي .

ثالثا: ما وراء المعرفة (Meta cognition):-

وتشير ما وراء المعرفة إلى وعي الفرد أو المتعلم بتفكيره، والعمليات العقلية الخاصة التي يمارسها عند قراءته لموضوع ما ، ومن ثم تتكاثف فنية التفكير بصوت مرتفع مع ما وراء المعرفة، بحيث يسهمان في تنمية مهارات المتعلم في توظيف إستراتيجية التنبؤ، والتساؤل، والتوضيح، والتلخيص .

رابعا: التعلم التعاوني(Cooperative Learning):-

أن التعلم التعاوني يحسن وينمي مهارات متعددة لدى المتعلمين، وذلك لان التعلم التعاوني يعتمد على فنية المناقشة، بما يحقق نوعاً من التفاعل الاجتماعي بين أفراد كل مجموعة من جهة، وتفاعل المجموعات الأخرى من جهة ثانية

(عبد الباري،٢٠١٠،ص١٦٨-١٧٠).

مزايا التدريس التبادلي

The Alternative Teaching Traits :

- تسهم في عمليات الفهم لدى المتعلمين العاديين والذين لديهم صعوبات في التعلم.
- تزيد من انتباه المتعلمين وتركيزهم على الموضوع الدراسي.
- تنمي القدرة لدى المتعلمين على ضبط عمليات تفكيرهم.
- تدعم ثقة المتعلمين بأنفسهم وتشعرهم بالقدرة على الانجاز.
- توفر فرصاً لا بأس بها أمام المتعلمين لممارسة الأنشطة المختلفة، ومنها الاستقصاء والاكتشاف.
- توفر بيئة تعلم أكثر ثراء ولا تعتمد على طريقة واحدة.

- تهتم بالتقويم المبدئي والبنائي والختامي.
- سهولة تطبيقها في الصفوف الدراسية في معظم المواد.
- تنمي القدرة على الحوار والمناقشة.
- إمكانية استخدامها في الصفوف ذات الأعداد الكبيرة.
- تنمية القدرات القيادية لدى المتعلمين

(عطية،٢٠٠٩،ص١٨٧-١٨٨) (الانترنت، ٢٠١١).

دور المدرس في إستراتيجية التدريس التبادلي:-

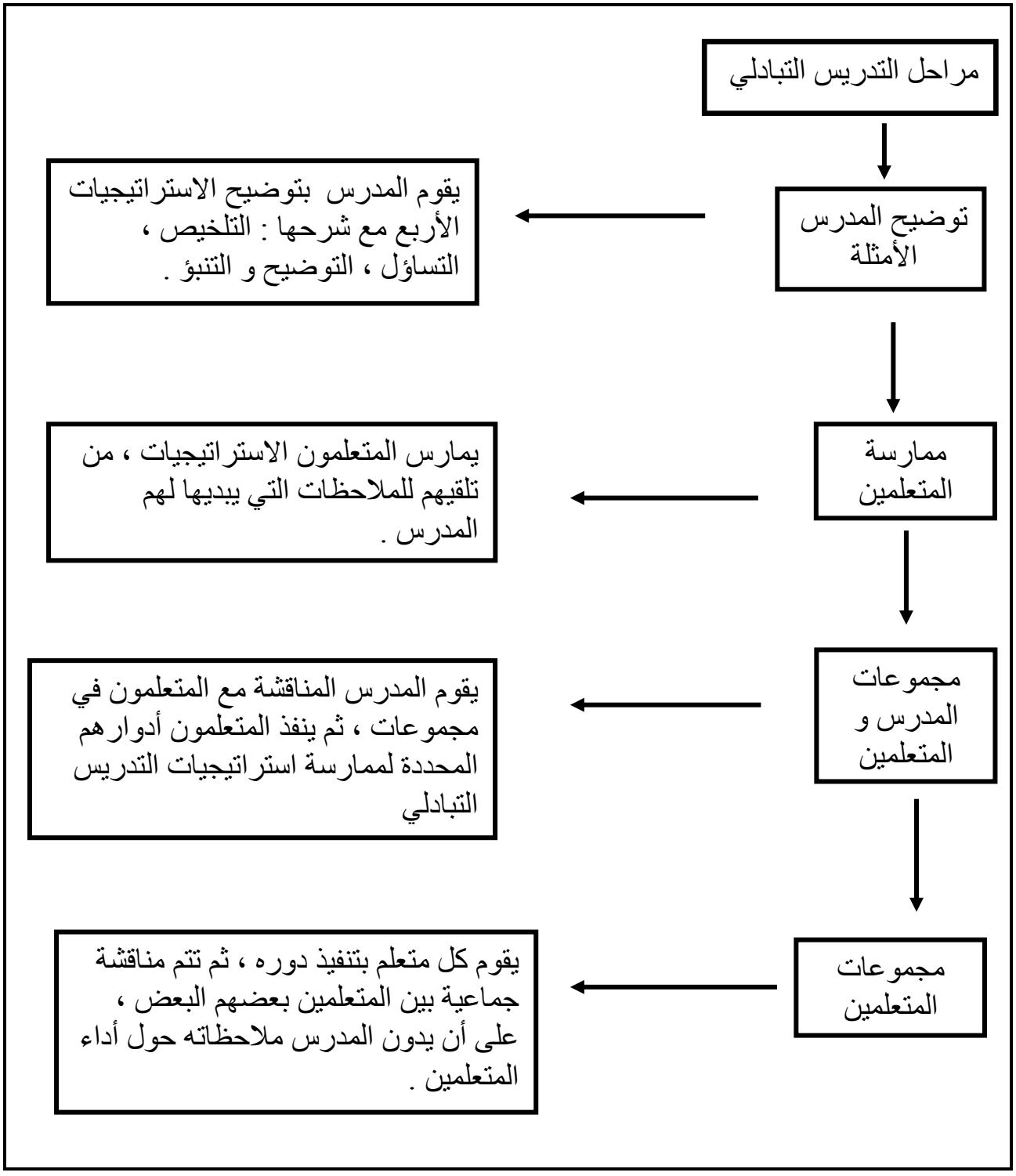
The Alternative Teaching strategy Teachers Rolls:-

- موجه ومدرب للمتعلمين على توظيف الاستراتيجيات الفرعية للتدريس التبادلي .
- يسهم في بناء الأنشطة لدى المتعلمين.
- ميسر ومسهل لعملية تعلم المتعلمين.
- المساهمة في تصميم المواقف التعليمية للمتعلمين.
- تقديم التعزيز للمتعلمين في الوقت الذي يحتاجون فيه إليه.
- يسهم في بناء المعنى لدى المتعلمين(حسين،٢٠١١،ص٤٨)

دور المتعلم في إستراتيجية التدريس التبادلي:-

The Alternative Teaching Strategy Learner:-

- المساهمة في تصميم المواقف والأنشطة التعليمية.
- ربط المعرفة السابقة لديهم بالمعرفة الجديدة.
- تلخيص وتحديد الفقرات المهمة.
- القدرة على التنبؤ بكل ما هو جديد(حسين،٢٠١١،ص٤٨).



مخطط (١) يوضح دور المدرس و المتعلم في إستراتيجية التدريس التبادلي .

(عبد الباري ، ٢٠١٠ ، ص١٨٢).

المحور الرابع :- التفكير:

مفهوم التفكير(The Thinking) :-

لقد اهتم العلماء على اختلاف تخصصاتهم بتوضيح هذا المفهوم، ولما كانت تنمية التفكير وتحسينه لدى المتعلمين من أبرز أهداف المجتمعات المعاصرة لزيادة ثرواتها البشرية وتنميتها ، إذ يرى كثير من العلماء والمهتمين بهذا الميدان أن التفكير عملية أساسية في جميع ميادين الحياة

(العفون، ٢٠١٢،ص١٥).

فقد وضحته الفتلاوي (٢٠٠٥) :- على انه نشاط معرفي متقدم في التعقيد ينجم عن قدرة الفرد على معالجة الرموز والمفاهيم ، واستخدامها بطرق متنوعة في المواقف الحياتية المختلفة (الفتلاوي،٢٠٠٥،ص٥٦٦).

أما قطامي (٢٠١٠) :- فترى أن التفكير مفهوم افتراضي مجرد، يشير إلى عملية داخلية تعزى إلى نشاط ذهني معرفي تفاعلي انتقائي قصدي موجه نحو حل مسألة ما ، أو اتخاذ قرار معين، أو إشباع رغبة في الفهم، أو إيجاد معنى، او إجابة عن سؤال ما ، أو اختراع أسلوب تكيف جديد لم يكن من قبل (قطامي،٢٠١٠،ص٢١٠).

أما ملحم (٢٠٠١) :- فيعتبر التفكير بمثابة نشاط عقلي راق يعكس فيه الإنسان الواقع الموضوعي بطريقة مختلفة عما يحدث في الإحساس والإدراك

(ملحم، ٢٠٠١،ص٢٣١).

التفكير في الإسلام:Thinking in Islam

ميز الله سبحانه وتعالى الإنسان عن سائر المخلوقات الأخرى بنعمة العقل ، به يهتدي العبد إلى ربه وبه يفكر في الآيات التي أودعها الخالق في كيانه بقوله تعالى عز وجل (الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللَّهَ قِيَامًا وَقُعُودًا وَعَلَى جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَذَا بَاطِلا سُبْحَانَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ) (آل عمران،١٩١).

(الهاشمي والدليمي،٢٠٠٨،ص٦٣).

وقوله تعالى:(**لَوْ أَنْزَلْنَا هَذَا الْقُرْآنَ عَلَى جَبَلٍ لَرَأَيْتَهُ خَاشِعًا مُتَصَدِّعًا مِنْ خَشْيَةِ اللهِ وَتِلْكَ الأَمْثَالُ نَضْرِبُهَا لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُوْنَ)** (الحشر، ٢١).

وقوله عز وجل (**وَاتَّقُونِ يَا أُولِي الْأَلْبَابِ**)(البقرة،١٩٧).

فقد أمر الله الإنسان بالتفكير وحثه عليه كما في قوله تعالى(**وَلِيَذَّكَّرَ أُولُو الْأَلْبَابِ**) (إبراهيم،٥٢).

وحذر من عدم التفكير بقوله جل علاه (**أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ الْقُرْآنَ أَمْ عَلَىٰ قُلُوبٍ أَقْفَالُهَا**) (محمد،٢٤).

أي عدم التفكير والامتناع عن استعمال وسائل الإحساس يلحق الإنسان بسائر الكائنات الأخرى، بل أضل منها لأنها لم تمنح نعمة التفكير ولكن الله منحها للإنسان فأمتنع أو ساء استخدامها (العفون، ٢٠١٢،ص١٧٤-١٧٥).

ووبخ الله تعالى في محكم كتابه العزيز الذين يرون العبر فلا يعتبرون ولا يتفكرون بها بقوله تعالى:(**لَهُمْ قُلُوبٌ لا يَفْقَهُونَ بِهَا وَلَهُمْ أَعْيُنٌ لا يُبْصِرُونَ بِهَا وَلَهُمْ آذَانٌ لا يَسْمَعُونَ بِهَا أُوْلَئِكَ كَالأَنْعَامِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ أُوْلَئِكَ هُمُ الْغَافِلُونَ**)

(الأعراف،١٧٩).

والآيات القرآنية التي تتناول التفكير ومعانيه الأخرى والدعوة إليه والحث عليه في أكثر من (٦٠٠) آية أشارت إلى أهمية التفكير(الهاشمي،والدليمي،٢٠٠٨،ص٦٣) .

ويرى (العقاد) أن فريضة التفكير في القران الكريم تشمل العقل الإنساني بكل ما احتواه من هذه الوظائف بجميع خصائصها ومدلولاتها فهو يخاطب العقل الوازع والمدرك الحكيم الرشيد، ولا يذكر العقل عرضاً مقتضباً بل يذكره مفصلاً على نحو لا نظير له في كتاب من كتب الأديان(العقاد،١٩٧١،ص٨٢٩).

والقران الكريم لا يذكر العقل إلا في مقام التعظيم والتنبيه إلى ضرورة العمل به والرجوع إليه، وتأتي في كل موضع من مواضعها مؤكدة وجازمة باللفظ والدلالة وتكرر في كل معرض من معارض الأمر والنهي التي يحث فيها على تحكيم عقله، أو يلام فيها المنكر على إهماله عقله (العلوي، ٢٠١٢،ص٤٨).

وكما هو الحال في كتاب الله المبين، فأن السنة النبوية الشريفة وسيرة الصحابة رضوان الله عليهم تحملان هذا التأكيد على التفكير والتفكر، وضرورة إعمال العقل والتأمل في ملكوت الله سبحانه، للوصول إلى اليقين بالله تعالى من خلال تفكير يتسم بالمنطقية والموضوعية، فقد عرف في سنة الرسول (عليه الصلاة والسلام) الحث على التفكير في خلق الله والنهي عن التفكير في ذات الله تعالى، لان التفكير في ذات الله ليس من مقدور الإنسان، بإمكاناته العقلية المحدودة، لكن التفكر في مخلوقات الله تعالى يكون في حدود استطاعته وهو السبيل إلى معرفة الله تعالى والإيمان به. وقد وردت أحاديث نبوية شريفة تدل على دعوة الرسول (صلى الله عليه وسلم) صراحة إلى التفكير في خلق الله ، وانه كان يقوم بذلك بنفسه، إذ يروى أن بلالا(رضي الله عنه) رأى الرسول (صلى الله عليه وسلم) يبكي فقال: يا رسول الله لم تبكي وقد غفر الله لك ما تقدم وما تأخر؟ قال أفلا أكون عبدا شكورا؟ لقد نزلت علي الليلة آية ويل لمن قرأها ولم يفكر فيها وقرا الآية (١٩٠) من سورة آل عمران :

(إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ وَاخْتِلاَفِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لآيَاتٍ لِّأُوْلِي الأَلْبَابِ)

(السليتي، ٢٠٠٨، ص٢١٨).

فضلا عن قوله (صلى الله عليه وسلم) ((رفع القلم عن ثلاثة: عن النائم حتى يستيقظ وعن الصغير حتى يكبر وعن المجنون حتى يعقل أو يفيق))

(الموسوي، ٢٠١٠،ص١٨).

وقوله (صلى الله عليه وسلم) : ((ما اجتمع قوم في بيت من بيوت الله يتلون كتاب الله ويتدارسونه بينهم إلا نزلت عليهم السكينة وغشيهم الرحمة وحفظتهم الملائكة وذكرهم الله فيمن عنده)). ومنها عن الإمام علي بن أبي طالب (رضي الله عنه) قال:((الفقيه حق الفقيه لا يقنط الناس من رحمة الله، ولا يؤمنهم من عذاب الله، ولا يرخص لهم في معاصي الله، انه لا خير في عبادة لا علم فيها ولا خير في علم لا فهم فيه، ولا خير في قراءة لا تدبر فيها(نوفل،وابو عواد،٢٠١٠،ص٢٢).

مستويات التفكير:Levels of thinking

حددها الباحثون والمعنيون بموضوع التفكير بمستويين رئيسين لتلك العملية الذهنية يتمثلان في آلاتي :-

أولا: التفكير الأساسي:-

وهو عبارة عن الأنشطة العقلية أو الذهنية غير المعقدة والتي تتطلب ممارسة أو تنفيذ المستويات الثلاثة الدنيا من تصنيف بلوم للمجال المعرفي أو العقلي المتمثلة في مستويات المعرفة والفهم والتطبيق مع بعض المهارات القليلة الأخرى مثل الملاحظة والمقارنة والتطبيق، وهي مهارات لابد من إتقانها قبل الانتقال إلى مستوى التفكير المركب.

ثانيا : التفكير المركب :-

ويمثل مجموعة من العمليات العقلية المعقدة التي تضم مهارات التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، حل المشكلات، وعملية صنع القرارات، والتفكير فوق المعرفي (عبد الكبير، وآخرون، ٢٠٠٨، ص١٥).

أهمية تعليم التفكير: The importance of teaching thinking

أن التربية بحاجة إلى ضخ أفكار ومنهجيات جديدة تتيح بناء ناشئة تتحلى بالعقل المنهجي، كي تنأى عن التلقينية التي لا تفرز أجيالا قادرة على التصدي لمشكلاتها المتوقعة، وليس هناك أفضل من (تعليم التفكير) لأبنائنا لتجويد ذكائهم وبالتالي رفع قدراتهم العقلية إلى المستوى المنشود (De Bonuo,2001,p13).

فالتفكير السليم عند المتعلم يفتح المجال أمامه للإبداع ويتيح له الفرصة للتعبير عن تفكيره المستقل، وتدعوه لممارسة التفكير التقويمي الذي يميز من خلاله الحقائق والآراء والادعاءات، ويمارس المفاضلة بين الآراء المطروحة، ويقترح الحلول المتعددة لمعالجة مشكلات معينة(القحف،وشبيب، ٢٠٠٨،ص٩).

ويمكن إبراز أهمية تعليم التفكير من خلال ما يلي:-

- التعليم المباشر لعمليات التفكير يساعد على رفع مستوى الكفاءة التفكيرية لدى المتعلمين.
- التعليم المباشر لعمليات التفكير اللازمة لفهم موضوع دراسي، يمكن ان يحسن مستوى تحصيل المتعلمين في هذا الموضوع.
- تعليم التفكير يعطي المتعلمين إحساسا بالسيطرة الواعية على تفكيرهم، مما ينعكس على تحسن مستوى التحصيل لديهم،وشعورهم بالثقة بالنفس في مواجهة المهمات المدرسية والحياتية.
- تعليم التفكير هو بمثابة تزويد المتعلمين بالأدوات التي يحتاجونها حتى يتمكنوا من التعامل بفاعلية مع أي نوع من المعلومات، أو المتغيرات التي يأتي بها المستقبل.
- أن تعليم التفكير يرفع من درجة الإثارة والجذب للخبرات الصفية، ويجعل دور المتعلمين ايجابيا وفاعلا(الانترنت،٢٠١١).

الجو الذي يسوده تعليم التفكير:

Atmosphere that Asadh the teaching thinking:

أن مراجعة الأدب النفسي يمكن أن يزودنا ببرامج الصف المفكر والذي تمارس في تعلمه التفكير المتنوع والمتباين، ون هذه الملامح:

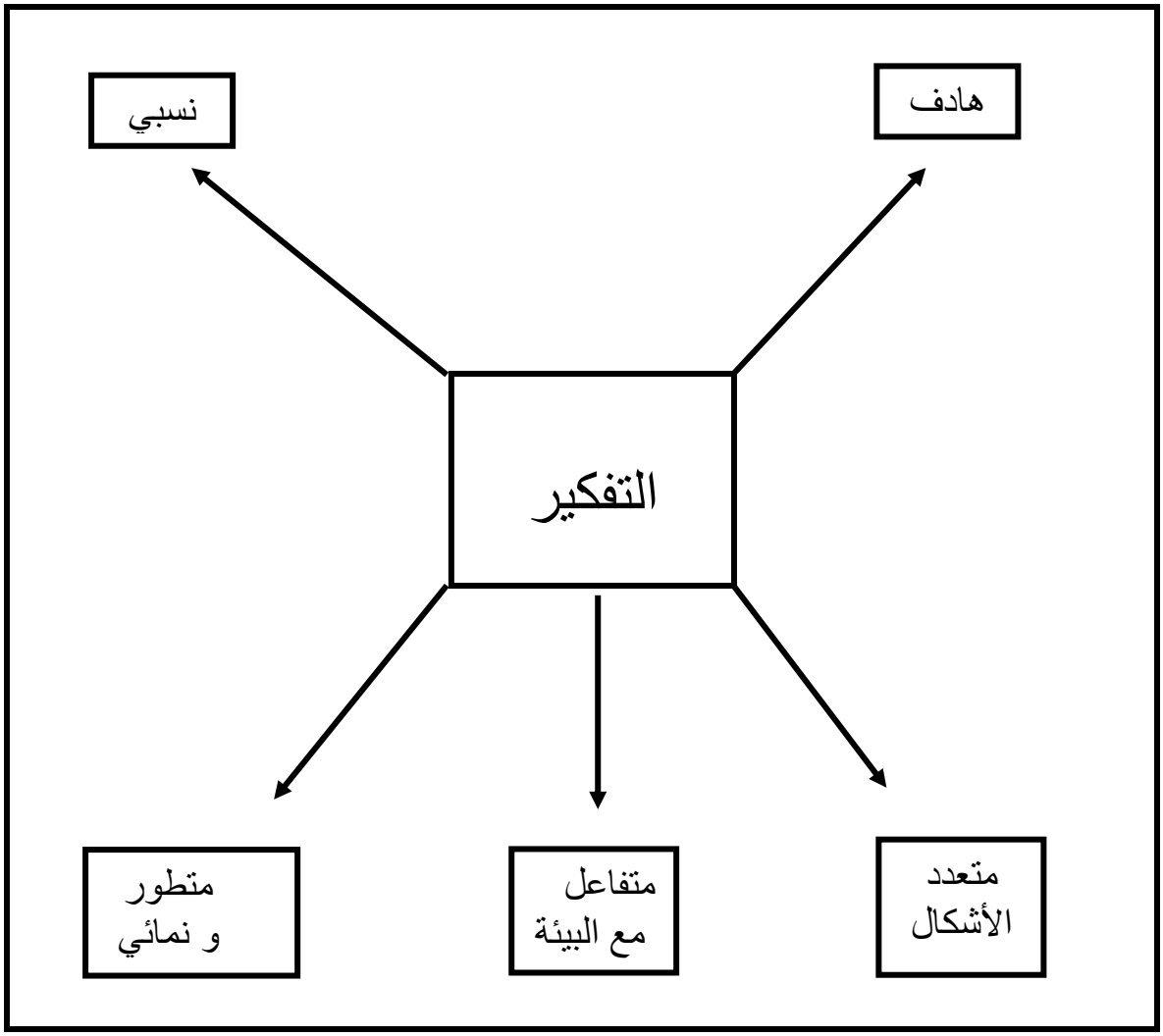
- تسوده الديمقراطية والحرية والتعددية.
- تحترم فيه قدرات المتعلمون وإمكاناتهم واستعداداتهم.
- تسوده علاقات إنسانية تعاونية دافئة ومحترمة.
- يشعر فيه المتعلمون بأنه مكان للحياة وممارسة العمليات الذهنية.
- تتطور فيه شخصيات المتعلمون، ويحددون موقفهم بين زملائهم ومتغيرات الصف.

- تتطور الثقة لدى المتعلمون، بحيث يصبحون باحثين عن المعرفة والحقيقة وفق ظروف الحرية والديمقراطية(قطامي، ٢٠١٠،ص٢٠٧-٢٠٨).

خصائص التفكير: Characteristics of thinking

يتميز التفكير بوصفه عملية معرفية بخصائص يمكن إجمالها عل النحو التالي:-

- التفكير سلوك متطور، ونمائي يختلف في درجته ومستوياته من مرحلة عمرية إلى مرحلة أخرى.
- التفكير سلوك هادف، فهو لا يحدث في فراغ أو بلا هدف، وإنما يحدث في مواقف معينة.
- التفكير يأخذ أشكالاً أو أنماطاً عديدة، كالتفكير الإبداعي، والناقد، والمجرد المنطقي وغيرها.
- التفكير الفعال، هو التفكير الذي يوصل إلى أفضل المعاني والمعلومات الممكن استخلاصها.
- التفكير مفهوم نسبي، فلا يعقل لفرد ما أن يصل إلى درجة الكمال في التفكير أو أن يحقق أو يمارس جميع أنماط التفكير.
- يحدث التفكير بأشكال وأنماط مختلفة، لفظية،كمية،منطقية،مكانية،شكلية، لكل منها خصوصية(العتوم،وآخرون،٢٠١١،ص٢١).



مخطط (٢) يوضح خصائص التفكير.(العتوم،وآخرون،٢٠١١،ص٢٠).

مبادئ تنمية التفكير Principles :

- يمكن تنمية التفكير كمهارة، أو كعملية ضمن محتوى دراسي أو مستقل.
- يتطور التفكير ضمن المحتوى التعليمي، واندماج المتعلمين معه، ويكون التطور تدريجياً.
- هناك أساليب تعليم مختلفة يندمج فيها المتعلمون، فتطور تفكيرهم.
- تتطور عملية التفكير طيلة سنوات الدراسة وفي معظم المواد الدراسية.
- التفكير أساسي في كل مادة علمية.
- أن تضمين التفكير في المحتوى التعليمي يجعله أكثر إثارة

(قطامي،٢٠٠٩،ص١٧).

دور المناهج في تنمية التفكير:

Curriculum role in the development of thinking skills:

- تحويل الأهداف التربوية من الشعارات إلى أهداف سلوكية يمكن قياس تأثيرها وتحقيقها داخل الفصل.
- إعداد المناهج الدراسية على أساس مشاركة المتعلمين مشاركة فاعلة في اكتشاف المعارف والمهارات وتأصيل التفكير السليم لديهم.
- القضاء على لفظية التعليم، باستعمال الاتجاهات المعاصرة، والتي تعتمد على مشاركة المتعلمين في التوصل إلى حلول مشكلات تعترضهم

(العلوي، ٢٠١٢،ص٥١).

معوقات تعليم التفكير: Obstacles to teaching thinking

- الاعتقاد الخاطئ، والسائد بأن تراكم وكثرة المعلومات كافية لتعليم التفكير، وهذا الاعتقاد يعد أسس الفلسفة التي قام عليها المنهج التقليدي.
- طرائق التدريس السائدة لا تساعد على تعليم التفكير مثل الطريقة الإلقائية وغيرها.
- محاولة المنهج المدرسي لتغطية عدد كبير من المهارات في فترة زمنية قصيرة.
- أساليب التقويم المتبعة في المدارس لا تعطي التفكير أي اهتمام.
- ممارسة كبت التفكير التي يمارسها بعض المعلمين والمدرسين.

(الانترنت،٢٠١٠).

عوامل نجاح التفكير:Thinking success factors

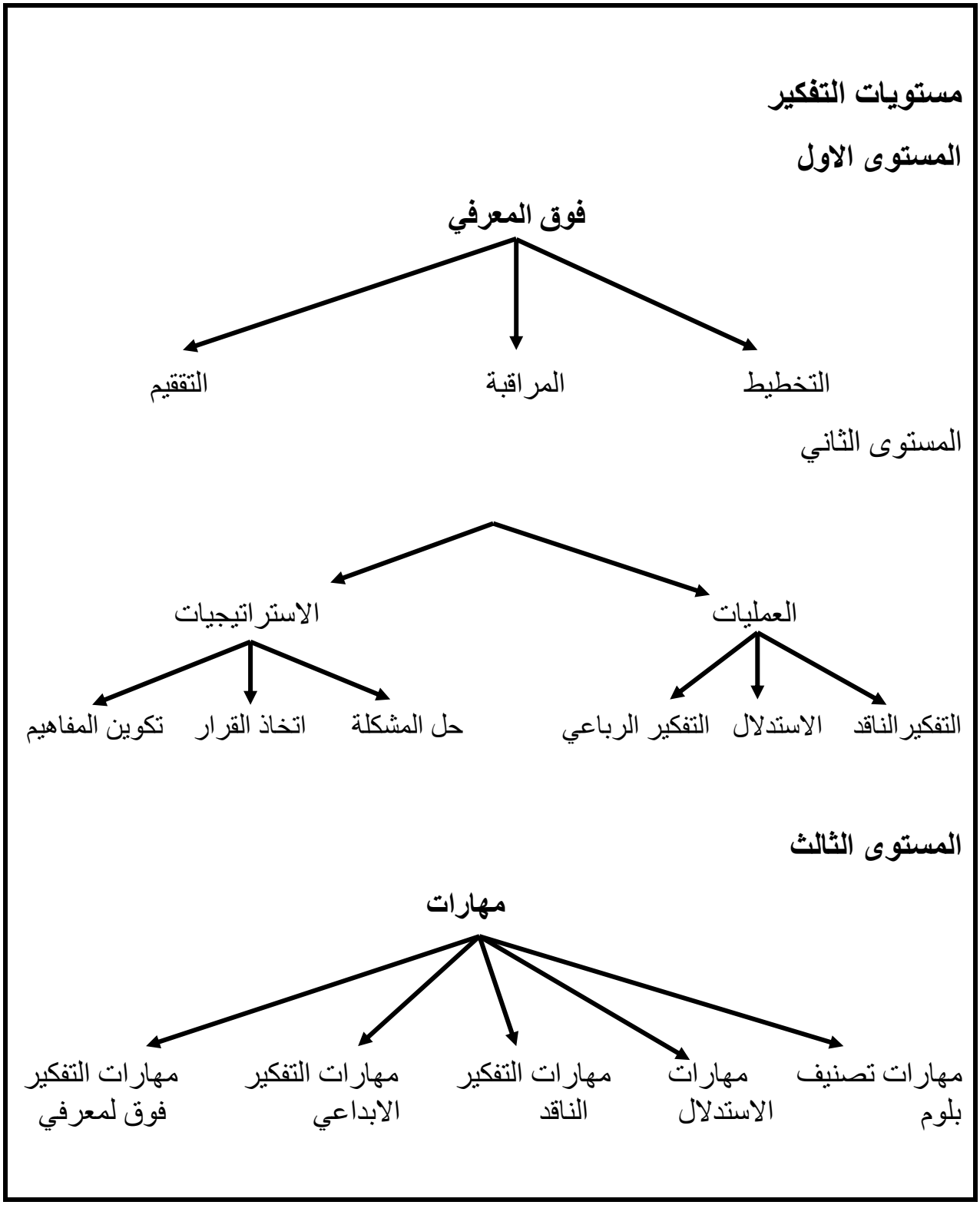
- المدرس الفعال الذي يتصف بالصفات المناسبة، مثل الإيمان بأهمية التفكير في حياة الناس عامة، والمتعلمين خاصة، والإلمام بمهارات التفكير، ومتابعة كل المستجدات في هذا المجال.
- الرغبة الجادة لدى المتعلمين بحيث يتفاعلون مع المعرفة، ويشاركون في المناقشات والتطبيقات، للوصول إلى التعمق الناتج عنه الحلول والقرارات، والنتائج المستخلصة من عمليات التفكير.
- توفير البيئة المحيطة المناسبة والمشجعة لعملية التفكير، وإثارته لدى المتعلمين، من مناخ تربوي يسوده الأمان، وتقبل آراء الآخرين، ووجود الفرص للتعبير عن أفكارهم، واحترام قرارات الأغلبية.
- أساليب التقويم وإجراءاته المتنوعة والمتمركزة حول ضرورة قياس ما تم تعلمه، والتي ستودي إلى الانتقال للمرحة التالية من عملية التفكير، أو وضع خطة يتم التمكن من خلالها معرفة أوجه الضعف العملية وتطويرها

(الانترنت، ٢٠١٠).

بواعث التفكير وأسبابهFear of thinking and causes:

يذكر عبد العزيز(٢٠٠٩) أن بواعث التفكير وأسبابه هي:-

- الدهشة والاستغراب.
- وجود مشكلة.
- اتخاذ القرار.
- الفضول.
- الحاجة للاختراع والشعور بالتحدي . (عبد العزيز،٢٠٠٩،ص٣٢).



مخطط (٣) يوضح مستويات التفكير .

(العلوي، ٢٠١٢،ص٥٢)

المحور الخامس :- مهارات التفكيرThinking Skills:

مفهوم مهارات التفكير:-

فقد عرفها(ستيرنبرج) على أنها قدرة المتعلم على شرح وتعريف وفهم وممارسة العمليات العقلية بسرعة وإتقان، عن طريق إدراك العلاقات في المواقف، والقدرة على اختيار البدائل، والقدرة على الاستبصار وتنظيم الأفكار،والخبرات من أجل الوصول إلى أفكار جديدة(السنكري،٢٠٠٣،ص٤٩).

إما(ويلسون) فعرفها على أنها عبارة عن العمليات العقلية التي يقوم بها الفرد من أجل جمع المعلومات وحفظها، أو تخزينها من خلال إجراءات التحليل والتخطيط والتقويم والوصول إلى استنتاجات وصنع القرار(الانترنت، ٢٠١٠).

كما وصفها سعادة(٢٠٠٣) بأنها عبارة عن عمليات عقلية محددة، نمارسها عن قصد من أجل معالجة المعلومات والبيانات، لتحقيق أهداف تربوية متعددة تتراوح بين، تذكر المعلومات، ووصف الأشياء، وتسجيل الملاحظات، وصولا إلى التنبؤ بالأمور، وتصنيف الأشياء، وتقديم الأدلة،وحل المشكلات،والوصول إلى استنتاجات (سعادة،٢٠٠٣،ص٤٥).

تصنيف مهارات التفكير Thinking Skills:

تصنف مهارات التفكير إلى ثلاثة مستويات رئيسة تتمثل ب :

أولا: العمليات المعرفية الأساسية :

Basic order cognitive process:

وتشمل(الملاحظة، المقارنة، الاستنتاج، التعميم، فرض الفروض، الاستقراء،الاستدلال).

ثانيا: العمليات المعرفية العليا:

Higher order cognitive process:

وتشمل(حل المشكلات، إصدار الأحكام،التفكير النقدي،التفكير الإبداعي).

ثالثا: ما وراء العمليات المعرفية:

Meta cognitive process:

أو التفكير من اجل التفكير (إبراهيم،٢٠٠٥،ص٦-٨).

أهمية مهارات التفكير:The importance of thinking skills

إن أهمية المهارات ازدادت في معظم ميادين المعرفة وخصوصا في العقود الأخيرة في عالم تتضاعف فيه المعرفة العلمية كل بضع سنوات، وأصبح التعقيد سمة في سمات مجتمعاتنا، فعدت المهارات ومنها مهارات التفكير الوسيلة المباشرة للتفاعل مع المواقف الحقيقية للحياة، وذلك على أساس أن المهارة في أي عمل تيسره، وتختصر وقته، وعادة يعتمد الفرد على المهارات في إنجاز الكثير من أعماله، وفي القيام بأنماط السلوك اللازمة لحياته اليومية(مرعي،والحيلة،٢٠١١،ص٢١٥).

فقد أظهرت الكثير من الدراسات أن هناك إجماعا بين العلماء والمربين بخصوص ضرورة تعليم مهارات التفكير لدى جميع أفراد المجتمع وفي المراحل العمرية المختلفة، وخاصة لدى المتعلمين(العتوم،واخرون،٢٠١١،ص٤٣).

من خلال تركيز المدرسين والمعلمين على مهارات التفكير، وتبصير المتعلمين بكيفية الأداء السليم تجاه المشكلات، وكيفية اكتشاف وتنسيق الموقف المشكل بما ييسر الأداء السليم، والتأكيد على أهمية تصميم برامج لقياس وتحديد مهارات التفكير لدى المتعلمين،حتى نساعدهم على مواجهة المواقف والمشكلات الآنية والمستقبلية.

ولكي نتمكن من العيش في القرن الواحد والعشرين يجب علينا أن نسلح أبناءنا بمهارات التفكير اللازمة للتوافق مع متغيرات الحياة، وان يتعلموا كيف يكونون قادرين على حل المشكلات التي تواجههم ولكن بطريقة إبداعية غير نمطية (شحاتة،٢٠٠٩،ص١٥٧-١٥٨).

وبناءاً على ما سبق تعد مهارات التفكير من أهم المفاهيم التي يجب التأكيد عليها من قبل المدرسين، والمؤسسات التعليمية لأسباب أهمها:-

- تساعد على الإيمان،واكتشاف نواميس الحياة.
- التعليم الواضح المباشر لعمليات ومهارات التفكير المتنوعة يساعد على دفع مستويات الكفاءة التفكيرية للمتعلمين.
- تعليم مهارات التفكير يعطي المتعلمين إحساسا بالسيطرة الواعية على تفكيرهم.
- تساعد مهارات التفكير على بقاء الفرد والمجتمع معا في عالم اليوم والغد.
- احترام المتعلمين لوجهات نظر الآخرين وأرائهم وأفكارهم.
- تعزيز عملية التعليم والاستمتاع بها.
- رفع مستوى الثقة بالنفس لدى المتعلمين وتقدير الذات لديهم.

(التميمي،٢٠١١،ص٥٢) (العفون،٢٠١٢،ص٩٥-٩٦).

قوائم مهارات التفكير: User thinking skills

حدد مارزينو وزملاؤه(٢١) مهارة تفكير جاءت في(٨) فئات ، وهي على النحو الآتي :-

مهارة التركيز وتتضمن، الملاحظة ،والمشاهدة،وصياغة الأسئلة.

مهارة جمع المعلومات ← الملاحظة وصياغة الأسئلة.

مهارة التذكر ← الاستدعاء والترميز.

مهارة التنظيم ← المقارنة والتصنيف والترتيب.

مهارة التحليل ← بيان الأفكار الرئيسة.

مهارة التوليد ← الاستدلال والتنبؤ والإضافة.

مهارة التكامل ← التلخيص وإعادة البناء والتركيب.

مهارة التقويم ← وضوح المعايير والبرهنة.

ويرى عدد أخر من العلماء وجود عدد كبير من قوائم (مهارات التفكير) لكن أكثرها شيوعا تلك التي استندت إلى تصنيف بلوم للأهداف التعليمية في المجال المعرفي وهي :-

- مهارة التذكر والحفظ.
- مهارة الفهم والاستيعاب والتلخيص والترجمة والتأويل.
- مهارة التطبيق.
- مهارات التحليل المتضمنة(الاستدلال، الاستقراء، وتفسير الأدلة والبيانات).
- مهارات التركيب المتضمنة(التنبؤات، وتوليد الأفكار).
- مهارة التقويم المتضمنة(إصدار الأحكام، وإبداء الرأي) .

(عبد الكبير، وآخرون، ٢٠٠٨،ص١٨).

اتجاهات تعليم مهارات التفكير: Trends in teaching thinking

إن الدعوة إلى تعليم مهارات التفكير وعملياته أخذت اتجاهين لكل منهما فلسفته وتفسيراته الخاصة بذلك، وهما:-

الاتجاه الأول:-

يرى تحسين مهارات التفكير عند المتعلمين من خلال تطوير المنهاج الدراسي المقرر، وتبرير ذلك عند أصحاب هذا الاتجاه، أن عمليات التفكير ومهاراته، لا تحدث بشكل مستقل ومنفصل عما يحيط بها.

الاتجاه الثاني:- يرى أن تعليم عمليات التفكير ومهاراته بشكل مباشر، من خلال مواد تعليمية إضافية، بحيث لا يتداخل تعليم المهارات مع تعلم المحتوى، أو من خلال محتوى دراسي منفصل عن المقررات الدراسية، ومبرر أصحاب هذا الاتجاه أن عمليات التفكير تعلم كغيرها من الموضوعات الدراسية(عصفور،١٩٩٩،ص٢٢).

ولكل اتجاه من هذين الاتجاهين مناصروه ومعارضوه. فقد دافع عن الاتجاه الأول القائل: بأنه من الأفضل تدريس مهارات التفكير ضمن المنهاج الدراسي، باير (١٩٨٧) حيث يرى انه من الضروري تعليم التفكير عن طريق دمجه بالمواد الدراسية، وبذلك تكون مخرجات المدرسة متعلمين متقنين للمادة العلمية، وفي الوقت نفسه مفكرين.

أما الاتجاه الثاني: فقد مثله دي بونو(١٩٧٦) الذي شدد على أهمية التركيز على تعليم التفكير وتطبيقه بصورة منتظمة، ليست متأثرة بطبيعة المادة الدراسية، التي تحتاج في الغالب إلى مهارات معينة، وتركيز قوي من قبل المتعلمين على محتوى المادة التعليمية (لوري،٢٠٠٦،ص٨٣-٨٤).

معوقات تعليم مهارات التفكير:Obstacles to teaching thinking skills

يرى باري باير (Barry Beyer,1988) وجود خمسة عوامل تفسر الافتقار الراهن في تعليم مهارات التفكير وهي:

- الارتباك فيما يتعلق بأي المهارات التي ينبغي تعليمها كمهارات.
- الفشل في التعرف على عناصر هذه المهارات.
- استعمال تقنيات تدريس غير مناسبة.
- توظيف منهاج مدرسي يحاول تغطية العديد من المهارات في مدة قصيرة.
- الافتقار إلى التطابق بين ما يدرس وما يفحص كمهارات تفكير.

طرائق تحسين تعليم مهارات التفكير:

Ways to improve teaching thinking:

ويضيف باير(Bayer): أربعة مقترحات يمكن أن يتبعها التربويون من اجل تحسين مهارات التفكير، وهذه المقترحات هي:-

- التعرف بوضوح على جوهر مهارات التفكير التي ينبغي معرفتها.
- معرفة، وبالقدر الممكن من الدقة، عناصر كل مهارة.

- تهيئة تعليم صفي مباشر ومنظم في كيفية توظيف هذه المهارات بالنواحي الممكنة كلها، وعبر المراحل التعليمية جميعها.
- ابتكار منهاج تطويري وتنفيذه يتضمن تعليم مهارات تفكير منتقاة، وما يتصل بها من استعمالات في مختلف نواحي المنهاج ومضامينه

(الموسوي، ٢٠١٠،ص١٢٧-١٢٨).

برامج تعليم التفكير: Thinking education programs

لتعليم مهارات التفكير برامج عديدة وضعها المربون والمهتمون بعمليات التفكير، كما قاموا بتزويد بعضها بنماذج توضيحية عن تلك البرامج، ومن أهم تلك البرامج:-

برامج العمليات المعرفية:- وترتكز على المهارات المعرفية للتفكير كالمقارنة و التصنيف والاستنتاج وذلك بسب أهميتها في اكتساب المتعلمين للمعارف المختلفة ومعالجتهم للمعلومات، ومن أبرز هذه البرامج ما طرحه جيلفورد(Guilford) على انه برنامج البناء العقلي، وما اقترحه المربي فيورستين(Feuerstein) على انه البرنامج التعليمي ألإثرائي .

برامج العمليات فوق المعرفية:- وتهتم هذه البرامج بمهارات التخطيط والمراقبة والتقييم التي تسيطر على العمليات المعرفية وتديرها بشكل دقيق، بحيث تساعد المتعلمين على التعلم مع الآخرين وزيادة الوعي بعمليات التفكير الذاتية، ومن هذه البرامج، برنامج الفلسفة للأطفال، وبرنامج المهارات فوق المعرفية.

برامج المعالجة اللغوية والرمزية: وترتكز هذه البرامج على الأنظمة اللغوية والرمزية كوسائل للتفكير والتعبير عن نتاجات التفكير في آن واحد، وتهدف هذه البرامج إلى تنمية مهارات التفكير في الكتابة وفي التحليل وفي برامج الحاسوب المختلفة، ومن هذه البرامج التعليمية، برامج الحاسوب في اللغات والرياضيات .

برامج التعلم بالاكتشاف:- وتركز هذه البرامج على أهمية تعليم أساليب واستراتيجيات محددة للتعامل مع المشكلات والتي تهدف أساسا إلى تزويد المتعلمين بعدة استراتيجيات لحل المشكلات المعرفية المختلفة، وتشمل هذه الاستراتيجيات كلا من التخطيط، وإعادة بناء المشكلة، وتمثيل المشكلة بالرموز أو الصور أو الرسوم البيانية المنوعة، وإيجاد الدليل أو البرهان على صحة الحل، ومن هذه البرامج الممثلة لهذا الاتجاه برنامج (كورت) للطبيب دي بونو (De Bono) وبرنامج التفكير للمربي كوفنجتن (Kofengton) ورفاقه.

برامج تعليم التفكير المنهجي :- إن هذه البرامج قد تبنت منحى جان بياجيه في النمو المعرفي من أجل تزويد المتعلمين بالخبرات والتدريبات التي تنقلهم من مرحلة العمليات المادية المحسوسة إلى مرحلة العمليات المجردة التي يبدأ فيها تطور التفكير المنطقي و العملي ، و تركز هذه البرامج على الاكتشاف و الاستدلال والتعرف إلى العلاقات ضمن محتوى المواد الدراسية المختلفة ، فضلا عن تركيزها على مهارات التفكير . ومن بين هذه البرامج المشهورة ما طرحه (دي بونو De Bono) على مدى سنوات عديدة من برامج لاقت صدى وانتشاراً عالميين في تدريس التفكير على رأسها برنامج الكورت وبرنامج القبعات الست وبرنامج الماسترثنكر(Master thinker)

(أبو شعبان، ٢٠١٠،ص٧٤-٧٥).

الفرق بين التفكير ومهاراته وأساليبه:

The difference between thinking and skills and tactics:

من الضروري أن نفرق بين التفكير ومهارات التفكير وأساليبه: فالتفكير عملية يقوم عن طريقها الفرد بمعالجة عقلية للمدركات الحسية، والمعلومات المترجمة لتكوين الأفكار، أو استدلالها أو الحكم عليها، وتتضمن الإدراك والخبرة السابقة والمعالجة الواعية والاحتضان والحدس، أما (مهارات التفكير) فهي عمليات ذهنية محددة

نمارسها ونستخدمها عن قصد في معالجة المعلومات وتتضمن تعلم استراتيجيات واضحة المعالم، ومنها المهارات التالية، الاتصال، القياس، الربط، المقارنة، التلخيص، الواقع والخيال، الطلاقة، التسلسل، إدراك الأخطاء،تحديد الأهداف، الاستنتاج، الشبه والاختلاف، النظر في البدائل، التصنيف، إيجاد المشكلة، إيجاد الحل، التذكر، التحليل، اتخاذ القرار (التميمي،٢٠١١،ص٥٦) (الانترنت،٢٠١٠).

وأما الفرق بين تعليم التفكير،وتعليم مهارات التفكير،هو اعتبار تعليم التفكير محاولة لتهيئة الفرص، والمواقف، وتنظيم الخبرات، التي تتيح الفرصة للمتعلمين للتفكير الفعال وتوظيف العمليات الذهنية المختلفة، أما تعليم مهارات التفكير فتتضمن اعتبار التفكير مهارة كجميع المهارات الأخرى القابلة للتعلم والتدريب مما يتطلب تعليم المتعلمين استراتيجيات وعمليات ذهنية، تتناسب والمهمات التي يقومون بتنفيذها (العتوم،واخرون،٢٠١١،ص٤٣).

وكذلك يجب التفريق بين التفكير وأساليبه، ذلك أن التفكير عملية عقلية معرفية تؤثر بشكل مباشر في طريقة وكيفية تجهيز ومعالجة المعلومات والتمثلات العقلية المعرفية داخل العقل الإنساني، أما أسلوب التفكير فهو طريقة الفرد المفضلة في التفكير عند أداء الأعمال، وهو ليس قدرة أنما هو تفضيل لاستخدام القدرات ويقع بين الشخصية والقدرات، فأسلوب التفكير يشير الى الطريقة المفضلة التي يستخدم أو يوظف بها الفرد قدراته، كما أن أساليب التفكير هي الطرق أو المفاتيح التي بها يتم فهم أداء المتعلمين (شحاتة، ٢٠٠٩، ص١٦١).

المحور السادس: مهارات التفكير التاريخي:Historical thinking skills

ماهية التفكير التاريخي :

يعد التفكير التاريخي أحد الأهداف الرئيسة التي تسعى دراسة مادة التاريخ التدريب عليه ، وممارستها في دراسة الأحداث التاريخية المختلفة، فدراسة التاريخ بدون فهم واعٍ لها وعدم الإفادة من طبيعتها يعد مضيعة للوقت ، فليس الهدف الأساسي من دراسة التاريخ هو التعرف على أحداث الماضي فقط، بل الهدف الرئيس هو دراسة

أحداث الماضي من أجل فهم الحاضر ومواجهة المتغيرات المستقبلية ، لأن الحاضر يحمل بين طياته جذور الماضي وسمات المستقبل (جري،٢٠١٢،ص ٨).

فالفهم الجيد للتاريخ يتطلب مشاركة المتعلمين في التفكير التاريخي من خلال إثارة الأسئلة ، وتقديم الأدلة على إجاباتهم، وتجاوز الحقائق التي تتضمنها كتبهم المقررة، وفحص السجلات التاريخية بأنفسهم من خلال التأمل والتخيل، آخذين بنظر الاعتبار السياق التاريخي الذي وجدت فيه السجلات ومقارنة وجهات النظر المتعددة في إطارها الزمني (التميمي،٢٠١١،ص٥٧) وقد نال التفكير التاريخي أهمية كبيرة في تدريس مادة التاريخ،فهو يصقل التجربة ويعمق الرؤى ويوصل الرأي ويسهم في إثراء المعرفة التاريخية ويقوي الحجة القائمة على الدليل والمدعمة بالبرهان(حميد،٢٠١٠،ص١٦٦). ويرى(mayer,1999) أن التفكير بطريقة تاريخية أمر ضروري،يجب تعليمه للمتعلمين ليفهموا شخصياتهم بشكل أفضل(mayer,1999,p.106). فقد وردت مجموعة من التعريفات والتفسيرات التي توضح ماهية التفكير التاريخي ومكوناته، وسوف نتناولها كما يلي:

وفقا ل (اللقاني،١٩٧٩) هو عملية جمع الحقائق وربطها وفحصها،وعرض النتائج بصورة صحيحة،والمناقشة الموضوعية والخروج بحكم مستقل تدعمه البراهين والوعي أن كل نتيجة تعد فرضا قابلا للقبول أو الرفض في ضوء ما يستجد من البراهين(اللقاني،١٩٧٩،ص٩٣).

ووفقا ل(لمهران،١٩٩٢) هو الطريق أو المنهج الذي يمكن من خلاله للمهتم بالتاريخ من الوصول للحقائق التاريخية بواسطة مجموعة من الخطوات المنظمة، والمبنية على أسس علمية صحيحة (مهران،١٩٩٢،ص١٧٠).

ويرى الباحث أن(التفكير التاريخي) هو قدرة المتعلمين على القيام بعمليات تتعلق بمادة التاريخ ،بشكل يثير التفكير،مثل وصف الأحداث التاريخية وعملية تفسيرها بناءا على الشواهد والمعطيات المتوافرة، والقدرة على تخيل المواقف التاريخية وفهمها بشكل واع،وكشف التعليلات الدخيلة أو المزيفة،واكتشاف الأدلة التاريخية،

والاستنتاجات وبيان الأسباب والنتائج،واتخاذ الأحكام، وجمع المواد التاريخية من مصادرها الأصيلة والثانوية ،والتقصي والبحث التاريخي.

ويبين (katryn and luther,1994) أن التفكير التاريخي الجيد يتطلب أكثر من مجرد حفظ الحقائق ،إذ انه يتطلب تحليل العلاقات القائمة بين الحقائق التاريخية من خلال القدرة على استخدام المفاهيم المجردة، لتطوير الفرضيات المتعلقة بالسبب والنتيجة،ودعم تلك الفرضيات بالأدلة(kathyn and luther ,p.75).

ويذكر (Sheldon stren,2002) المشار إليه في (العزاوي،٢٠١٢) بان التفكير التاريخي يتضمن:-

- الإحساس بالتاريخ: أي إدراك التغيرات خلال العصور.
- فهم الأحداث التاريخية: التوصل إلى الأسباب الحقيقية للحدث التاريخي من خلال الأدلة الواضحة.
- معرفة الماضي بظروفه وأحداثه وثقافاته المختلفة.
- التغير التاريخي للأحداث التاريخية.
- أهمية الأدلة التاريخية (العزاوي،٢٠١٢،ص٣١).

ويرى(kay,1998) أن التفكير التاريخي يقع في ضمن فئات هي : التفكير الزمني، والفهم التاريخي،والتحليل والتفسير التاريخي،والقدرة على البحث التاريخي، وتحليل القضايا التاريخية،واتخاذ القرار(kay,1998,p.16).

أما المركز العالمي لتدريس التاريخ في الولايات المتحدة الأمريكية(N.C.H.S) فقد حدد المعايير الأساسية التي يرتكز عليها التفكير التاريخي وهي ضمن خمسة معايير هي: التسلسل الزمني،والاستيعاب التاريخي،والتحليل والتفسير التاريخي،وقدرات البحث التاريخي،وتحليل القضايا التاريخية واتخاذ القرار (خريشة،٢٠٠٤،ص١٥٢).

أهمية التفكير التاريخى:

The historical importance of thinking:

- تساعد المتعلمين على اكتساب المعلومات،والحقائق،والمفاهيم بقصد تكوين اتجاهات مرغوب فيها.
- تنمية القدرة لدى المتعلمين على إدراك إن الحقيقة ليست مطلقة بل هي نسبية تختلف في صياغتها والكتابة عنها من مؤرخ إلى آخر حسب رؤيته التاريخية،وحسب الظروف والجو العام الذي تم فيه صياغة هذه الأحداث ووضعها في شكل النهائي.
- تنمي قدرة المتعلمين على تدعيم الآراء بالأدلة والشواهد التاريخية المؤيدة لتلك الآراء.
- يساعد على بناء العقلية المتفتحة القادرة على إصدار الأحكام كما يساعد المتعلمين على المناقشة والمجادلة وذلك من خلال طرح الأسئلة والتشكيك فيما يطرح من القضايا والموضوعات التاريخية،وبذلك تكوين العقل التجريبي.
- يعطي منظورا عن الماضي،يمكن استخدامه في التفكير في هذا الماضي من خلال إدراك العلاقات بين الأجزاء المتمايزة في إطار ذي معنى.
- ينمي قدرات البحث العلمي،حيث يطرح المتعلمون أسئلة تاريخية،ثم يمضون في جمع المعلومات والبحث عن إجابات لهذه الأسئلة.
- ينمي الإحساس التاريخي،ويجعل المتعلمين قادرين على الربط بين الأحداث التاريخية وظروف الوقت والمكان الذي حدثت فيه (جري،٢٠١٢،ص٩).

خصائص التفكير التاريخي: Thinking historic properties

- انه نظر وتأمل في الإنسان فقط،فلا تاريخ بلا إنسان حيث لاتصل الكائنات الأخرى بالتاريخ إلا بمقدار ما تؤثر أو ما يؤثر هو فيها.
- هو نفاذ إلى الحياة البشرية وما تتضمنه من أنشطة إنسانية،فوراء أي اثر أو نقش أناس عاشوا وجاهدوا واختبروا اختبارات قد تكون مماثلة لحاضرنا.
- يضع الأحداث البشرية في حيزها الاجتماعي والزمني من خلال علاقة الإنسان بغيره،وأثر هذه العلاقات على معتقداته وأساليب فكره وعمله،وهو لايهمل الزمن فيتساءل عما حدث قبله وأدى إليه وعن من جاء بعده ونتج عنه (جري،٢٠١٢،ص١٠)

مهارات التفكير التاريخي: Historical thinking skills

إن تدريب المتعلمين على التفكير يتيح الفرص أمامهم لتحليل المواقف التاريخية،كأنهم يعيشون ويتعاملون معها،وهذا يجعل مادة التاريخ ذات معنى،ولما كان التاريخ يفتقد إلى إطار معرفي كغيره من المواد،ولما كانت أحداثه لايمكن ملاحظته مباشرة بل يمكن اكتشافها من خلال الاستدلال بأشياء موجودة كان لابد عند دراسة التاريخ من جمع الأدلة المتوافرة وإخضاعها للدراسة والنقد والتفسير والتعاليل والتقويم ،وهذا يتطلب استخدام مهارات تفكير خاصة هي مهارات التفكير التاريخي(حميد،٢٠١٠،ص١٦٦).

ويرى الباحث: أن التفكير التاريخي ومهاراته متلازمة ومترابطة فيما بينها،فلا يمكن إجراء دراسة تاريخية دون امتلاك المهارات الأساسية للتفكير التاريخي،بمعنى أن النشاط العقلي الذي يتضمنه التفكير التاريخي غير كاف لإتمام تلك الدراسة من غير الأدوات الأساسية المتمثلة،بالنقد والتفسير،وجمع الأدلة التاريخية،والتعاليل،والتقويم وغيرها من الأدوات التي تمثل روح وجوهر مهارات التفكير التاريخي.

ولما كانت (مهارات التفكير) تحتل مكانة هامه في تدريس ماده التاريخ،فقد عرفتها موسوعة ويكيبيديا (wikipedia,2007) بأنها المهارات التي يكتسبها المتعلمون من خلال دراستهم للتاريخ بما يساعدهم على فهم التاريخ فهما صحيحا وشاملا من خلال النظر المتأمل في أحداث الماضي والربط بينه وبين الحاضر،والحكم لها أوعليها،أو اكتشاف أثارها. أو بمعنى أخر تفسير وتحليل الأحداث الماضية(wikipedia,2007).

أما(greene,1994) فيرى أن أهم مهارة من مهارات التفكير التاريخي هي:التأويل والقدرة على إصدار الأحكام (green,1994,p,91).

ويرى(أللقاني،١٩٧٩) بضرورة عدم الاكتفاء بتزويد المتعلم بالمعلومات والحقائق التاريخية والتي تمكنه من فهم الحاضر الذي يعيش فيه، وإنما يجب تدريبه على ممارسة مهارات التفكير التاريخي،التي تمكنه من المشاركة الذكية،وذلك لان تنمية التفكير السليم من الوظائف الرئيسة للتاريخ،وهذا يتضمن تحليل الحوادث الراهنة على أنها جذور مستمدة من أعماق الماضي (اللقاني،١٩٧٩،ص٩٣)

تصنيف مهارات التفكير التاريخي:Rating historical thinking skills

أولا : تصنيف المركز العالمي الأمريكي للتاريخ في المدارس الأمريكية.

صنف المركز العلمي الأمريكي للتاريخ في المدارس الأمريكية مهارات التفكير التاريخي في خمسة مجالات رئيسة هي:

١- التسلسل الزمني: ويعني قدرة المتعلمين على التمييز بين الماضي والحاضر والمستقبل،وترتيب الأحداث زمنياً، وتحديد خصائص الفترة الزمنية موضوع الدراسة والفترات السابقة لها واللاحقة، وربط الأحداث بجذورها في الماضي، والتنبؤ بالأحداث المستقبلية في ضوء أحداث الحاضر والماضي، وقياس الزمن مستخدما أكثر من نظام تقويمي.

٢- الفهم والاستيعاب التاريخي: ويعني قدرة المتعلمين على إعادة المعنى للحدث التاريخي موضوع الدراسة، ووضعه في السياق الذي حدث فيه، وتحديد الأسئلة الرئيسة حوله، ومناقشة وجهات نظر متعددة ذات صلة به، وتحديد أسبابه ونتائجه.

٣- التحليل والتفسير التاريخي: ويعني قدرة المتعلمين على تحديد مدى مصداقية الحدث موضوع الدراسة، ومقارنة المضامين الواردة في عدة مصادر حوله، والتمييز بين الحقائق والتفسيرات التاريخية، وتحديد العلاقة بين أسبابه ونتائجه وتحليلها، وصياغة فرضيات حولها.

٤- قدرات البحث التاريخي: ويعني قدرة المتعلمين على صياغة أسئلة حول الحدث موضوع الدراسة، وجمع البيانات حوله من مصادر متعددة وتحديد الثغرات في هذه المصادر والتوصل إلى تفسير تاريخي مقبول حول الحدث.

٥- تحليل القضايا التاريخية واتخاذ القرار: ويعني قدرة المتعلمين على تحديد القضايا التاريخية والعوامل التي أدت إلى ظهورها، والتمييز بين الأحداث ذات الصلة بالقضية موضوع الدراسة من غير ذات الصلة، وتقويم الآثار الفورية وبعيدة المدى للقرارات التاريخية، وإصدار أحكام أخلاقية حول بعض القضايا، وتحليل القرارات التي أدت إلى تغيرات جذرية في مجرى التاريخ ، واستخلاص البدائل التي كانت متاحة لصانعي القرارات التاريخية (خريشة،٢٠٠٤،ص١٥٩-١٦٠).

ثانيا: تصنيف وزارة التربية والتعليم المصرية الخاص بمجال مهارات التفكير التاريخي المتعلق بالمرحلة الإعدادية،ويشمل المهارات التالية:

*** تعرف الأحداث التاريخية وفقا لتسلسلها الزمني:**

- يوازن الأحداث التاريخية خلال العصور(الماضي -الحاضر- المستقبل).
- يحلل الأحداث التاريخية في ضوء تسلسلها الزمني.
- يكتب قصة بأسلوبه الخاص يبين التسلسل الزمني.
- يضع تصورات لخطوط زمنية تتعلق بألاحداث التاريخية.

*** تحليل عمليات البناء التاريخي:**

- يكتب قصة تاريخية بشكل جيد.
- يتوقع نتائج الروايات التاريخية.
- يستنتج المعلومات التاريخية من الجداول والأشكال البيانية.

***تفسير وتحليل الأحداث التاريخية.**

- يقيم أراء المؤرخين حول الماضي.
- يضع تصورات متعددة للتوقعات التاريخية المحتملة.
- يحلل العلاقة بين السبب والنتيجة للحدث وفقا لدور كل من الأفراد والقيم والمؤسسات.
- يعي طبيعة الجدل التاريخي، وكيف يمكن أن تؤدي البدائل التاريخية المختلفة إلى نتائج مختلفة.

*** استخدام مهارات البحث التاريخي:**

- يتقصى المادة التاريخية بالكشف عن السياق الاجتماعي أو السياسي أو الاقتصادي التي صنعت الأحداث في إطاره.
- يتحقق من المادة التاريخية باستخدام الأدلة بطريقة موضوعية.
- يستخدم مهارات البحث التاريخي في معالجة المادة التاريخية.

*** تحليل القضايا التاريخية واتخاذ القرار:**

- يستنتج الأسباب الحقيقية للمشكلات التاريخية وربطها بالمشكلات المعاصرة.
- يقارن بين القيم التي تميز مجتمعة والمجتمعات الأخرى.
- يقترح حلولا لمشكلات نابعة من دراسة قضايا تاريخية مختلفة.
- يقيم نتائج القرار الذي اتخذه بشأن القضية محل الدراسة(جري،٢٠١٢،ص١٢-١٣)

تصنيف (سعيد ٢٠٠٤)

حدد (سعيد ٢٠٠٤) مهارات التفكير وفقا لما يلي :

١- القدرة على تناول المادة التاريخية : وتعني القدرة على تناول المصادر والأدلة التاريخية بشكل واسع وعريض،وإعادة تخيل المواقف التاريخية.

٢- القدرة على فهم المواقف التاريخية :وتعني القدرة على الانتقال من مصدر إلى أخر بطريقة تؤدي إلى فهم المواقف التاريخية بطريقة مبسطة.

٣- القدرة على الاكتشاف التاريخي : وتعني القدرة على الخروج بتعميمات من خلال استخدام الأدلة التاريخية، والانتقال من موضوع لأخر فيما بين المصادر المتعددة.

٤- الاستنتاج : وتعني القدرة على الاستنتاج من مصدر أو من مصادر متعددة للأفكار الجيدة، والوصول إلى المستوى الواقعي والحقيقي للأحداث.

٥- فهم الدليل التاريخي :وتعني القدرة على فهم الدليل التاريخي من خلال احد نماذج الدليل التاريخي (سعيد،٢٠٠٤،ص٤٧).

ب: دراسات سابقة.

المحور الأول: دراسات تناولت التدريس التبادلي:

Studies addressed the reciprocal teaching:

- دراسات عربية Arabic Studies:

أولا:- (دراسة محمود،٢٠٠٧)

(أثر الخريطة الدلالية والتدريس التبادلي في فهم المقروء والميل نحو القراءة لدى طالبات الصف الأول المتوسط). أجريت هذه الدراسة في العراق – الجامعة المستنصرية – كلية التربية الأساسية، وكان هدف الدراسة التعرف على (أثر الخريطة الدلالية والتدريس التبادلي في فهم المقروء والميل نحو القراءة لدى طالبات الصف الأول المتوسط). وتألفت عينة البحث من طالبات الصف الأول

المتوسط في المدارس المتوسطة للبنات في قضاء المقدادية وكان عددها (١٠٢) طالبة بواقع (٣٤) طالبة في المجموعة التجريبية الأولى (٣٣) طالبة في المجموعة التجريبية الثانية و(٣٥) طالبة في المجموعة الضابطة. واستعملت الباحثة أداتين للبحث، حيث كانت الأداة الأولى أعداد اختبار فهم المقروء ويتكون من (٦٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد. والأداة الثانية مقياس الميل نحو المقروء وهو مقياس جاهز تبنته الباحثة ويتكون من (١٨) فقرة لكل منها ثلاثة بدائل متدرجة هي (كبيرة، إلى حد ما، لا أميل) ولتحليل النتائج استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية: تحليل التباين الأحادي، مربع كاي (كا)، معادلة صعوبة الفقرات، معامل تميز الفقرات، فعالية البدائل الخاطئة، معادلة سبيرمان-براون ، معامل ارتباط بيرسون، طريقة شيفيه للموازنات المتعددة، الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، وتوصلت الدراسة إلى النتائج آلاتية :-

- وجود فروق ذوات دلالة إحصائية بين طالبات المجموعة التجريبية الأولى، وطالبات المجموعة الضابطة عند مستوى(٠،٠٥) في اختبار فهم المقروء لمصلحة طالبات المجموعة الثانية.
- وجود فروق ذوات دلالة إحصائية بين طالبات المجموعة التجريبية الثانية،وطالبات المجموعة الضابط عند مستوى(٠،٠٥) في اختبار فهم المقروء لمصلحة طالبات المجموعة الثانية.
- لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية بين طالبات المجموعة التجريبية الأولى، وطالبات المجموعة التجريبية الثانية عند مستوى(٠،٠٥) في اختبار فهم المقروء.
- وجود فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى(٠،٠٥) بين نتائج الاختبار القبلي والاختبار البعدي عند طالبات المجموعة التجريبية الأولى في الميل إلى القراءة لمصلحة الأختبار البعدي.

- وجود فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين نتائج الاختبار القبلي والاختبار البعدي عند طالبات المجموعة التجريبية الثانية في الميل إلى القراءة لمصلحة الاختبار البعدي (محمود،٢٠٠٧).

ثانيا:- (دراسة الحارثي، ٢٠٠٨)

(فاعلية استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات ما وراء المعرفة في القراءة لدى طلاب المرحلة الثانوية). أجريت هذه الدراسة في السعودية- جامعة أم القرى- كلية التربية. هدفت إلى تعرف (فاعلية استخدام التدريس التبادلي في تنمية مهارات ما وراء المعرفة في القراءة، التخطيط للقراءة، المراقبة والتحكم في القراءة) وتكونت العينية من (٦٠) طالباً يمثلون مجموعتي الدراسة وبلغ عدد طلاب المجموعة التجريبية(٣٠) طالباً ، أما المجموعة الضابطة فكان عددها (٣٠) طالباً. وقد اختار الباحث الوحدات الدراسية المخصصة للدراسة، وأعد إستراتيجية التدريس التبادلي لتدريس المجموعة الضابطة، كما قام بإعداد اختبار تحصيلي تأكد من صدقه وثباته، وتم تطبيقه على المجموعتين (التجريبية، والضابطة) قبليا وبعدياً، وباستخدام تحليل التباين المصاحب(ANCOVA) كأسلوب إحصائي تم التوصل إلى النتائج الآتية :-

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسط درجات المجموعتين في مهارات التخطيط للقراءة، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠،٠٥) بين متوسط درجات المجموعتين في مهارة المراقبة والتحكم في القراءة، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسط درجات المجموعتين في مهارات تقويم القراءة.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠،٠٥) بين متوسط درجات المجموعتين في مهارات (التخطيط، المراقبة للقراءة والتحكم في القراءة، وتقويم القراءة) وذلك لصالح المجموعة التجريبية(الحارثي،٢٠٠٨).

ثالثا:- (دراسة المشهداني،٢٠٠٨):-

(أثر إستراتيجيتي الخريطة الدلالية والتدريس التبادلي في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلامذة الصف الخامس الابتدائي). أجريت هذه الدراسة في العراق- جامعة بغداد- كلية التربية ابن رشد، وهدفت الدراسة إلى تعرف (أثر إستراتيجيتي الخريطة الدلالية والتدريس التبادلي في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلامذة الصف الخامس الابتدائي). وتكونت عينة البحث من (١٧١) تلميذاً وتلميذة بواقع (٥٧) تلميذاً وتلميذة في المجموعة التجريبية الأولى ، و(٥٧) تلميذاً وتلميذة في المجموعة التجريبية الثانية، و(٥٧) تلميذاً وتلميذة في المجموعة الضابطة.واستعملت الباحثة اختباراً لقياس سرعة القراءة وأخر لقياس صحة القراءة وثالثا لقياس فهم المقروء. واستعملت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية: تحليل التباين الأحادي، مربع كاي (كا)،معادلة التميز، معادلة الصعوبة، فعالية البدائل الخاطئة، معادلة(كيورد- ريتشاردسون) ، طريقة شيفيه للمقارنات المتعددة. وتوصلت الدراسة إلى تفوق تلامذة المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية على تلامذة المجموعة الضابطة في مهارات القراءة الثلاث، وسرعة القراءة، وصحة القراءة، وفهم المقروء، ولم تكن الفروق ذوات دلالات إحصائية بين تلامذة المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية. وتفوقت التلميذات على التلامذة في مهارات القراءة الثلاث (المشهداني، ٢٠٠٨).

رابعا:- (دراسة حسين، ٢٠١١)

(اثر إستراتيجية التدريس التبادلي في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص) أجريت هذه الدراسة في العراق- جامعة ديالى- كلية التربية للعلوم الإنسانية، وهدفت الدراسة إلى التعرف(على اثر استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص).

وتكونت عينة الدراسة من(٥٤) طالبة بواقع (٢٧) طالبة للمجموعة التجريبية، و(٢٧) طالبة للمجموعة الضابطة، حيث أعدت الباحثة اختبارا تحصيليا يتكون من (٤٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، واستخدمت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية: اختبار(T)، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة سبيرمان- براون، ومعامل الصعوبة، ومعامل تميز الفقرة، وفاعلية بدائل الخاطئة. وتوصلت الدراسة إلى الآتي:-

- وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط تحصيل طالبات المجموعة الضابطة، ولمصلحة طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن بإستراتيجية التدريس التبادلي على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن بالطريقة الاعتيادية (حسين،٢٠١١) .

خامسا:- (دراسة العلوي، ٢٠١٢)

(أثر إستراتيجية التدريس التبادلي في التحصيل وتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفة لدى طالبات الصف الرابع الأدبي لمادة علم الاجتماع). أجريت هذه الدراسة في العراق- جامعة بغداد- كلية التربية ابن رشد، هدفت إلى تعرف (أثر إستراتيجية التدريس التبادلي في التحصيل وتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفة لدى طالبات الصف الرابع الأدبي لمادة علم الاجتماع). وتكونت العينة من (٦٣) طالبة يمثلون مجموعتي الدراسة بواقع(٣٢) طالبة للمجموعة التجريبية، و(٣١) طالبة للمجموعة الضابطة. وأعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً بعدياً لمعرفة مستوى تحصيل الطالبات في مادة علم الاجتماع مكون من ثلاثة أسئلة السؤال الأول من نوع الاختيار من متعدد يتكون من (٦٠) فقرة ، والسؤال الثاني والثالث من الأسئلة المقالية ، وتبنت الباحثة مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفة لـ (شرو ودينيسون،١٩٩٤) الذي تكون من (٤٧) فقرة بصورته النهائية ثم طبقت الاختبار على مجموعتي البحث، وتم استعمال الاختبار التائي (T.test) لعينتين مستقلتين ومترابطتين، وأسفرت نتائج الدراسة عما يأتي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في التحصيل.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفة القبلي والبعدي في المجالات الثلاثة(معرفة المعرفة، تنظيم المعرفة، معالجة المعرفة) ولمصلحة الاختبار البعدي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفة القبلي والبعدي في المجالات (معرفة المعرفة، تنظيم المعرفة، معالجة المعرفة).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية المجموعة الضابطة في مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفة البعدي في المجالات الثلاثة (معرفة المعرفة، تنظيم المعرفة، معالجة المعرفة) ولمصلحة طالبات المجموعة التجريبية.

دراسات أجنبية Foreign Studies:

أولا: دراسة(Hertozg,1999):

(المردود التعليمي لكل من المعلمين في أثناء الخدمة والطلاب المعلمين باستعمال إستراتيجية التدريس التبادلي على بعض الكفايات التدريسية). أجريت الدراسة في أمريكا وهدفت إلى (التحقق من المردود التعليمي لكل من المعلمين أثناء الخدمة، والطلاب المعلمين نتيجة تطبيق الإستراتيجية في تدريس المعلمين على بعض الكفايات التدريسية). شملت عينة البحث (٨٠) من المعلمين الذين يمارسون عملهم

أثناء الخدمة وشملت العينة أيضا من الطلاب المعلمين، ثم قسم الباحث عينة البحث على مجموعتين الأولى المجموعة التجريبية والثانية الضابطة، بواقع (٨) معلمين ممارسين و(١٦) طالبا معلما في المجموعة التجريبية، في حين ضمت المجموعة الضابطة (٥٦) طالبا ومعلما في الخدمة، واستغرقت الدراسة عاما دراسيا كاملا، وجمعت البيانات عن طريق استمارة الملاحظة والاستبانة والمقابلة، وبعد انتهاء العام الدراسي (مدة التجربة) توصل الباحث إلى النتيجة الآتية:

- وجود الأثر الايجابي لدى عينة المجموعة التجريبية والتي تستعمل إستراتيجية التدريس التبادلي في كل من: التنمية المهنية في الجوانب التالية(التنمية المهنية، التفاعل، التعلم الضمني، التدريب على النماذج والاستراتيجيات التعليمية الخاصة والعامة، وتخطيط الدروس، وإدارة الصف) (Hertozg,1999).

ثانيا: دراسة(Yoosabal,2009)

أجريت هذه الدراسة في تايلاند وهدفت إلى التعرف على (أثر إستراتيجية التدريس التبادلي في فهم المقروء للغة الانكليزية في الصفوف الثانية عشرة في المدارس الثانوية التايلندية) وتكونت عينة الدراسة من (٦٦) طالباً وطالبة موزعة على مجموعتين درست واحدة بإستراتيجية التدريس التبادلي أما الثانية (الضابطة) فقد اعتمدت على المهارة في تعليمها، وقد تضمنت إستراتيجية التدريس التبادلي أربع استراتيجيات هي (التنبؤ- التساؤل- التوضيح- التلخيص) أما التعلم الذي اعتمد على المهارة فانه تركز على مهارات استيعاب المقروء(مهارات المفردات- بناء الجمل- العثور على المعنى الرئيس للجملة) وقد أظهرت النتائج أن التدريس التبادلي ذو اثر بارز في فهم المقروء للغة الانكليزية، وكذلك استعمال الاستراتيجيات الأربعة الخاصة بالقراءة لدى طلبة المدارس الثانوية (Yoosabai,2009) .

المحور الثاني: دراسات تناولت التفكير التاريخي:

Studies dealt with the historical thinking:

أولا: (دراسة خريشة والصفدي، ٢٠٠١)

(درجة معرفة طلبة معلمي مجالات الدراسات الاجتماعية في كليات التربية بالجامعات الأردنية لمهارات البحث والتفكير التاريخي) أجريت هذه الدراسة في الأردن- جامعة اليرموك- والجامعة الأردنية- وجامعة مؤتة.وهدفت الدراسة إلى (معرفة طلبة معلمي مجال الدراسات الاجتماعية في كليات التربية بالجامعات الأردنية لمهارات البحث والتفكير التاريخي) وتألفت عينة الدراسة من (١١٨) طالبا منهم (٤٣) في جامعة اليرموك و(٩) في الجامعة الأردنية و (٤٦) في جامعة مؤتة. وأعد الباحثان اختبار معرفة مهارات التفكير التاريخي، الذي تألف من (٥٠) فقرة، منها (٢٥) فقرة لمهارات البحث التاريخي و(٢٥) لمهارات التفكير التاريخي.

وباستخدام الوسائل الإحصائية الآتية: (معادلة كرونباخ الفا Cronbach) و (الاختبار التائي t-test) و (التباين الأحادي anova)، ثم تم التوصل إلى النتائج الآتية:

- تدني معرفة معلمي مجال الدراسات الاجتماعية لمهارات البحث والتفكير التاريخي إذ كانت اقل من مستوى النجاح (٥٠) .
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستولى (٠،٠٥) في معرفة الطلبة تعزى للجامعة ولصالح طلبة الجامعة الأردنية (خريشة، والصفدي، ٢٠٠١).

ثانيا: (دراسة الصعوب، ٢٠٠٣)

(درجة مساهمة معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية في محافظة الكرك لمهارات التفكير التاريخي) أجريت هذه الدراسة في الأردن- جامعة عمان للدراسات العليا. وهدفت الدراسة إلى (تحديد درجة مساهمة معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية في محافظة الكرك لمهارات التفكير التاريخي) وتكونت عينة الدراسة من (٢٦) معلم ومعلمة من معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية، وأعد الباحث بطاقة

ملاحظة صفية لملاحظة ممارسة المعلمين لمهارات التفكير التاريخي واستبانه لاستطلاع أراء المعلمين حول ممارستهم لتلك المهارات، وباستخدام اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين لحساب المتوسطات الحسابية والفروق، تم التوصل إلى النتيجة الآتية:

- أن درجة ممارسة معلمي التاريخ لمهارات التفكير من خلال ملاحظاتهم داخل غرفة الصف قليلة بينما كانت درجة ممارسة المعلمين لهذه المهارة كبيرة من وجهة نظرهم (الصعوب، ٢٠٠٣).

ثالثا: (دراسة خريشة، ٢٠٠٤)

(مهارات التفكير التاريخي في كتب المرحة الثانوية) أجريت هذه الدراسة في الأردن- جامعة اليرموك- كلية التربية. وهدفت إلى (معرفة درجة مساهمة كتب التاريخ للمرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير التاريخي) وتكونت عينة الدراسة من (٧٣) معلماً ومعلمة، كما قام الباحث بإعداد استبانه موجهة إلى معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية، وتحليل محتوى كتب التاريخ للرحلة الثانوية، وقام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية لنتائج تحليل المحتوى واستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والاختبار التائي (t-test) ، وتوصلت الدراسة إلى النتيجة الآتية:

- قلة إسهام كتب التاريخ في تنمية التفكير التاريخي والى عدم التوافق بين نتائج تحليل المحتوى وأراء المعلمين (خريشة،٢٠٠٤).

رابعا: (دراسة مجيد، ٢٠١٠)

(أثر أنموذج شجرة الأخطاء في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلبة جامعة ديالى) أجريت هذه الدراسة في العراق- جامعة ديالي- كلية التربية للعلوم الإنسانية، وهدفت الدراسة الى (معرفة أثر أنموذج شجرة الأخطاء في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلبة جامعة ديالى) وتكونت عينة الدراسة من (٧٤) طالباً وطالبة

منهم (٣٩) طالباً وطالبة يمثلون المجموعة التجريبية، و(٣٥) طاباً وطالبة يمثلون المجموعة الضابطة، وقد أعدت الباحثة اختبار معرفي يقيس مهارات التفكير التاريخي، وباستخدام الوسائل الإحصائية التالية: الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين، والاختبار التائي (t-test) لعينتين مترابطتين، وتوصلت إلى النتيجة الآتية:

- وجود فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) لصالح المجموعة التجريبية التي درست بأنموذج شجرة الأخطاء في تنمية مهارات التفكير التاريخي (مجيد، ٢٠١٠).

خامسا: (دراسة التميمي، ٢٠١١)

(أثر إستراتيجية التعلم المستند إلى مشكلة في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب المرحلة الإعدادية) أجريت هذه الدراسة في العراق جامعة ديالى- كلية التربية للعلوم الإنسانية، وهدفت إلى (معرفة أثر إستراتيجية التعلم المستند إلى مشكلة في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب المرحلة الإعدادية) وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالباً وبواقع (٣٠) طالباً في المجموعة التجريبية و(٣٠) طالباً في المجموعة الضابطة، وأستعمل الباحث اختباراً لتنمية مهارات التفكير التاريخي من نوع الاختيار من متعدد مكونا من (٤٠) فقرة، وباستخدام الوسائل الإحصائية الآتية: الاختبار التائي (t-test) ومربع كاي (كا) ومعادلة سبيرمان- براون، ومعامل التميز ومعامل الصعوبة، ومعامل ارتباط بيرسون، وفعالية البدائل الخاطئة،تم التوصل إلى النتيجة الآتية:

- وجود فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) لصالح المجموعة التجريبية التي درست التاريخ الأوربي الحديث والمعاصر باستخدام إستراتيجية التعلم المستند إلى مشكلة في تنمية مهارات التفكير التاريخي على المجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية

(التميمي،٢٠١١).

المحور الثالث: موازنة بين الدراسات السابقة :-

Previous Studies And The Present Study Equation:

١- مكان إجراء الدراسة :-

أجريت الدراسات السابقة في أماكن عديدة منها ما جرى في العراق كدراسة (محمود،٢٠٠٧)، ودراسة (المشهداني،٢٠٠٨)، ودراسة (حسين،٢٠١١)،ودراسة (العلوي،٢٠١٢)، ودراسة (مجيد،٢٠١٠)، ودراسة (التميمي،٢٠١١)، وهناك دراسات أجريت في الأردن كدراسة (خريشة، والصفدي،٢٠٠١)، ودراسة (الصعوب، ٢٠٠٣)، ودراسة أجريت في المملكة العربية السعودية ، وهي دراسة (الحارثي،٢٠٠٨)، ودراسة أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية، وهي دراسة (Hertozg,1999)، ودراسة في تايلند ، وهي دراسة (Yoosabai,2009).

٢- هدف الدراسة:-

تباينت الدراسات السابقة إلى حد ما في أهدافها تبعا لمتغيراتها والمرحلة الدراسية التي تناولتها، والمادة الدراسية. إذ هدفت دراسة(محمود،٢٠٠٧) إلى (التعرف على أثر الخريطة الدلالية والتدريس التبادلي في فهم المقروء والميل نحو القراءة)، في حين هدفت دراسة (المشهداني،٢٠٠٨) إلى (معرفة أثر إستراتيجيتي الخريطة الدلالية والتدريس التبادلي في تنمية مهارات القراءة الجهرية) ، أما دراسة (حسين،٢٠١١) هدفت إلى (معرفة أثر إستراتيجية التدريس التبادلي في تحصيل الطالبات) ، أما دراسة (العلوي، ٢٠١٢) فقد هدفت إلى (معرفة أثر إستراتيجية التدريس التبادلي في التحصيل وتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفة لدى الطالبات) في حين هدفت دراسة (Hertozg,1999) إلى (معرفة المردود التعليمي لكل من المعلمين والطلاب المعلمين نتيجة لاستعمال التدريس التبادلي) أما دراسة (Yoosabai,2009) فقد

هدفت إلى(معرفة أثر إستراتيجية التدريس التبادلي في فهم المقروء للغة الانكليزية في الصفوف الثانية عشر).

٣- المتغير التابع:-

أن المتغير التابع في دراسة (محمود،٢٠٠٧)، ودراسة (Yoosabai,2009) هو فهم المقروء والميل نحو القراءة، أما دراسة (حسين،٢٠٠١) فهو التحصيل، وفي دراسة (المشهداني،٢٠٠٨) المتغير التابع هو تنمية مهارات القراءة الجهرية، وفي دراسة (العلوي،٢٠١٢) فقد كان المتغير هو التحصيل وتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفة، أما دراسة (Hertozg,1999) فكان المتغير التابع هو المردود التعليمي لكل من المعلمين والطلاب المعلمين، أما دراسة (الصعوب،٢٠٠٣)، ودراسة (مجيد،٢٠١٠)، ودراسة (التميمي، ٢٠١١) فقد كان المتغير التابع هو التفكير التاريخي، في حين كان المتغير التابع في دراسة (خريشة،والصفدي،٢٠٠١) هو البحث التاريخي والتفكير التاريخي، وفي الدراسة الحالية فأن المتغير التابع هو التفكير التاريخي.

٤- المرحلة الدراسية:-

لقد تباينت المراحل بين الدراسات ما بين الكليات و الإعدادية والمرحلة المتوسطة والابتدائية فقد اتفقت دراسة (Hertozg,1999) و دراسة (مجيد،٢٠١٠) في تطبيقها على المرحلة الجامعية في حين اتفقت دراسة (حسين،٢٠١١) ودراسة (التميمي، ٢٠١١) و دراسة (العلوي، ٢٠١٢) في تطبيقها على المرحلة الإعدادية، وتم تطبيق دراسة (خريشة، ٢٠٠٤) و دراسة (الحارثي، ٢٠٠٨) و دراسة (yoosabai,2009) على المرحلة الثانوية، وتم تطبيق دراسة (محمود، ٢٠٠٧) على المرحلة المتوسطة، أما دراسة (المشهداني،٢٠٠٨) فتم تطبيقها على المرحلة الابتدائية. أما الدراسة الحالية فقد تم تطبيقها على المرحلة الإعدادية وبالتحديد الصف الرابع الأدبي.

٥-حجم العينة:-

اختلف حجم العينة في الدراسات السابقة فقد كان (١١٨) طالباً في دراسة (خرشة،والصفدي،٢٠٠١)، و(١٠٢) طالبة في دراسة(محمود،٢٠٠٧)،و(٦٠) طالباً في دراسة(الحارثي،٢٠٠٨)، و(١٧١) طالباً وطالبة في دراسة (المشهداني،٢٠٠٨)، و(٧٤) طالباً وطالبة في دراسة (مجيد، ٢٠١٠)، و(٦٠) طالباً في دراسة(التميمي،٢٠١١)،و(٦٣) طالبة في دراسة(العلوي،٢٠١٢)، و (٢٦) معلماً ومعلمة في دراسة (الصعوب،٢٠٠٣)، و(٧٣) معلم ومعلمة في دراسة (خريشة،٢٠٠٤) ، أما دراسة (Hertozg,1999) فتألفت العينة من (٨٠) من المعلمين والطلاب المعلمين، ودراسة(Yoosabai,2009) فقد كان حجم العينة فيها هو (٦٦) طالباً وطالبة. أما الدراسة الحالية فأن حجم العينة فيها هو(٦٠) طالباً.

٦- جنس العينة:-

تباينت الدراسات السابقة في جنس العينة، فاختارت دراسة (Hertozg,1999)، ودراسة (الحارثي،٢٠٠٨)، ودراسة (التميمي،٢٠١١) جنس الذكور. أما دراسة (محمود،٢٠٠٧)، ودراسة (حسين،٢٠١١)، ودراسة (العلوي، ٢٠١٢) فقد اختارت جنس الاناث، في حين اختارت دراسة (خريشة، والصفدي،٢٠٠١)، ودراسة (المشهداني،٢٠٠٨)، ودراسة (مجيد،٢٠١٠)،ودراسة(الصعوب،٢٠٠٣) ودراسة (خريشة،٢٠٠٤)، ودراسة (Yoosabai,2009) جنس الذكور والإناث، أما الدراسة الحالية فقد اختارت جنس الذكور فقط.

٧- القائم بالتجربة :-

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة جميعها على ان يتولى الباحث مهمة التدريس بنفسه.

٨- المادة الدراسية:-

تباينت الدراسات السابقة في المادة الدراسية، فاتفقت دراسة (محمود،٢٠٠٧)، ودراسة (الحارثي،٢٠٠٨)، ودراسة (المشهداني،٢٠٠٨)، ودراسة

(حسين،٢٠١١) في القراءة، أما دراسة(Hertozg,1999) في بعض الكفايات التدريسية ، اما دراسة (العلوي،٢٠١٢) في مادة علم الاجتماع، في حين أن دراسة (Yoosabai,2009) فقد كانت على مادة اللغة الانكليزية، أما دراسة(خريشة،والصفدي،٢٠٠٣)،ودراسة(الصعوب،٢٠٠٣)،ودراسة (خريشة،٢٠٠٤)،ودراسة(مجيد،٢٠١٠)، ودراسة (التميمي،٢٠١١) فقد كانت في مادة التاريخ، أما الدراسة الحالية فتناولت مادة التاريخ.

٩- التصميمات التجريبية:-

اختلفت الدراسات السابقة من حيث التصميمات التجريبية وذلك تبعا للمتغيرات المستقلة والتابعة، لذلك اعتمدت بعضها تصميم المجموعتين(مجموعة تجريبية) وأخرى(ضابطة) كدراسة (Hertozg,1999) ودراسة(Yoosabai,2009) ودراسة (الحارثي،٢٠٠٨) ودراسة (حسين،٢٠١١) ودراسة (العلوي،٢٠١٢) ودراسة(مجيد،٢٠١٠) ودراسة (التميمي،٢٠١١)، أما دراسة (محمود،٢٠٠٧) ودراسة (المشهداني،٢٠٠٨) اعتمدت على تصميم المجموعات الثلاث (مجموعتان تجريبيتان وواحدة ضابطة) أما الدراسة الحالية فقد اعتمدت على تصميم المجموعتين (التجريبية والضابطة).

١٠-مدة التجربة:-

قد تباينت الدراسات السابقة في مدتها فمنها ما استغرقت مدة تجربتها عاما كاملا مثل دراسة (Hertozg,1999) ودراسة (المشهداني،٢٠٠٨) اما بقية الدراسات السابقة فقد استغرقت فصل دراسي واحد، كدراسة (محمود،٢٠٠٧) ودراسة (الحارثي، ٢٠٠٨) ودراسة (مجيد،٢٠١٠) ودراسة (حسين، ٢٠١١) ودراسة (التميمي، ٢٠١١) ودراسة (العلوي، ٢٠١٢)، أما الدراسة الحالية استغرقت مدة إجرائها فصلاً دراسياً واحداً.

١١-أداة البحث:-

قد تباينت الدراسات السابقة في استعمال أداة البحث، فقد اعتمدت دراسة (خريشة، والصفدي، ٢٠٠١) ودراسة (مجيد، ٢٠١٠) ودراسة(التميمي،٢٠١١) اختبار

مهارات التفكير التاريخي، اما دراسة (Hertozg,1999) ودراسة (الصعوب، ٢٠٠٣) ودراسة، (خريشة، ٢٠٠٤) فاعتمدت على (الاستبانة ، والمقابلة) في حين اعتمدت دراسة (محمود، ٢٠٠٧) اختبارين (فهم المقروء- والميل نحو القراءة) في حين أن دراسة (المشهداني،٢٠٠٨) اعتمدت ثلاثة اختبارات (قياس سرعة القراءة وقياس صحة القراءة- قياس فهم المقروء)، أما دراسة (الحارثي،٢٠٠٨) ودراسة (حسين،٢٠١١) فاعتمدت (الاختبار التحصيلي)، أما الدراسة الحالية فقد اعتمد الباحث اختبارا لتنمية مهارات التفكير التاريخي.

١٢- الوسائل الإحصائية:-

تباينت الدراسات السابقة في نوع الوسائل الإحصائية المستعملة بحسب الهدف من البحث والتصميمات التجريبية وطبيعة المتغيرات. فقد تناولت الدراسات السابقة كلاً أو بعضاً من الوسائل الإحصائية الآتية:(اختبارT، ومربع كاي (كا)، معادلة سبيرمان، معامل ارتباط بيرسون، معادلة صعوبة الفقرات، فعالية البدائل الخاطئة، طريقة شيفيه للمقارنات المتعددة) واتبعت هذه الدراسة الوسائل الإحصائية نفسها التي سوف يتم ذكرها عند معالجة بيانات الدراسة.

١٣-النتائج:-

اتفقت أغلب الدراسات السابقة على فاعلية الاستراتيجيات الحديثة التي تركز على المتعلمين وتعتبرهم محورا للعملية التعليمية، وقد حققت مستوى جيداً من الفاعلية والكفاءة في تحقيق الأهداف المنشودة، فقد أظهرت الدراسات السابقة تفوق المجموعات التجريبية على الضابطة. أما بالنسبة لنتائج الدراسة الحالية فسيتم الإشارة لها في الفصل الرابع، ومدى مشابهتها لنتائج الدراسات السابقة أو اختلافها.

المحور الرابع: الإفادة من الدراسات السابقة:

Benefiting from previous studies:

١- تبلور لدى الباحث مشكلة وأهمية الدراسة الحالية من خلال اطلاعه على الدراسات السابقة، ومعرفة الجوانب المدروسة والجوانب التي لم تدرس بعد.

٢- الإفادة من الإجراءات التي تم استعمالها في الدراسات السابقة، وخاصة تلك التي تناولت التدريس التبادلي.
٣- اختبار الاختبارات والمقاييس التي تتلاءم مع الدراسة الحالية.
٤- اختيار الوسائل الإحصائية المناسبة لتصميم الدراسة الحالية لتحليل بيانات الدراسة والوصول إلى نتائج معلومة.
٥- الإفادة من الدراسات السابقة في التعرف على إجراءات التكافؤ بين المجموعات، وكيفية ضبط المتغيرات التي من شأنها التأثير على سير الدراسة.
٦- تحديد حجم العينة من خلال الاطلاع على عينات الدراسات السابقة.
٧- المقارنة بين نتائج الدراسة الحالية والدراسات السابقة، حتى يتسنى للباحث أن يقدم مجموعة من التوصيات والمقترحات القائمة على أساس تلك المقارنة.

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته :

The Approach And The procedures of Research:

أولا: منهج البحث: Methods of Research

اتبع الباحث المنهج التجريبي لأنه يتميز عن غيره من المناهج بدور متعاظم للباحث لا يقتصر فقط على وصف الوضع الراهن للحدث أو الظاهرة بل يتعداه إلى تدخل واضح ومقصود من قبل الباحث بهدف إعادة تشكيل واقع الظاهرة أو الحدث من خلال استخدام إجراءات أو إحداث تغيرات معينة، ومن ثم ملاحظة النتائج بدقة وتحليلها وتفسيرها (عليان، وغنيم،٢٠١٠،ص٧٤).

فهو يقوم على أساس إجراء تغيير متعمد بشروط معينة في العوامل التي يمكن أن تؤثر في الظاهرة موضوع الدراسة، وملاحظة آثار هذا التغيير وتفسيرها والوصول إلى العلاقات الموجودة بين الأسباب والنتائج، ويقوم أيضا على التجربة والملاحظة،ويعرف البحث التجريبي بأنه البحث الذي يجري تحت ظروف ضبط مقننة مقصودة بمتغيرات الموقف التي من شانها أن تؤثر في الظاهرة أو المتغير المبحوث من خلال استخدام مجموعتين إحداها تجريبية تتعرض لتأثير متغير مستقل، وأخرى ضابطة يحجب عنها المتغير المستقل فيكون بالإمكان أن يعزى التباين بين مجموعتي البحث إلى المتغير المستقل (عطية،٢٠١٠،ص١٧٤).

ثانيا: التصميم التجريبي :Experimental Design

التصميم التجريبي هو الإستراتيجية التي يضعها الباحث لجمع المعلومات اللازمة وضبط العوامل والمتغيرات التي يمكن أن تؤثر على هذه المعلومات ثم إجراء التحليل المناسب للإجابة عن أسئلة البحث وفرضياته ضمن خطة شاملة (النجار، وآخرون،٢٠١٠،ص٥٠)

ويعد التصميم التجريبي للباحث كالرسم الهندسي للمعماري، فإذا جاء هذا التصميم مبهما أو غير دقيق جاءت نتائج البحث ضعيفة القيمة غير جديرة بالاعتبار.

أما التصميم الذي يحسن الباحث وضعه وصياغته فانه يضمن له الهيكل السليم والإستراتيجية المناسبة التي تضبط له بحثه وتوصله إلى نتائج يمكن التعويل عليها في الإجابة عن الأسئلة التي طرحتها مشكلة البحث وفروضه. فالتصميم يقترح على الباحث الملاحظات التي ينبغي أن يقوم بها والأسلوب الذي ينبغي عليه أن يتبعه. كما يقترح عليه الأدوات الإحصائية المناسبة، وكيفية تحليل المادة التي يجمعها، والنتائج المحتملة التي يمكن أن يستخلصها من التحليل

(الزوبعي،والغنام، ١٩٨١،ص١٠٢).

اعتمد الباحث تصميماً تجريبياً ذا ضبط جزئي لكونه ملائما لظروف البحث الحالي فجاء التصميم وفقا للاتي.

المجموعة	المتغير المستقل	الاختبار القبلي	المتغير التابع	الاختبار البعدي
التجريبية	إستراتيجية التدريس التبادلي	اختبار تنمية مهارات التفكير التاريخي	مهارات التفكير التاريخي	اختبار تنمية مهارات التفكير التاريخي البعدي
الضابطة	الطريقة الاعتيادية			

ثالثا: مجتمع البحث :Research Population

ويقصد به جميع الأفراد والأشياء أو الأشخاص الذين يشكلون موضوع مشكلة البحث، أو هو جميع العناصر ذات العلاقة بمشكلة الدراسة التي يسعى الباحث إلى أن يعمم عليها نتائج الدراسة (محمد،٢٠١٢،ص٤٧).

وتالف مجتمع البحث الحالي من جميع المدارس الإعدادية والثانوية التابعة لمديرية تربية ديالى والتي تحتوي على الصف الرابع الأدبي والبالغ عددها(٤٣) مدرسة. وكما موضح في جدول (١)

جدول (١)

أسماء المدارس الإعدادية للبنين في محافظة ديالى

ت	اسم المدرسة	ت	اسم المدرسة
١.	إعدادية الشريف الرضي للبنين	٢٧.	إعدادية أسد الله للبنين
٢.	الإعدادية المركزية للبنين	٢٨.	ثانوية حمو رابي للبنين
٣.	ثانوية بلاط الشهداء للبنين	٢٩.	ثانوية صلاح الدين للبنين
٤.	ثانوية السلام للبنين	٣٠.	إعدادية خانقين للبنين
٥.	إعدادية جمال عبد الناصر للبنين	٣١.	ثانوية هندرين للبنين
٦.	إعدادية ديالى للبنين	٣٢.	إعدادية جلولاء للبنين
٧.	إعدادية المعارف للبنين	٣٣.	ثانوية القيروان للبنين
٨.	إعدادية كنعان للبنين	٣٤.	إعدادية الشهيد خليل للبنين
٩.	ثانوية عمر بن عبد العزيز للبنين	٣٥.	ثانوية الجبل للبنين
١٠.	إعدادية أولى القبلتين للبنين	٣٦.	ثانوية المستقبل للبنين
١١.	ثانوية التضامن للبنين	٣٧.	إعدادية بلدروز للبنين
١٢.	ثانوية دمشق للبنين	٣٨.	إعدادية الإمام الزهري للبنين
١٣.	ثانوية العدالة للبنين	٣٩.	إعدادية أبي الضيفان للبنين
١٤.	ثانوية الصديق للبنين	٤٠.	ثانوية مندلي للبنين
١٥.	إعدادية الغد المشرق للبنين	٤١.	ثانوية ذي قار للبنين
١٦.	إعدادية الطلع النضيد للبنين	٤٢.	إعدادية صدى التأميم للبنين
١٧.	ثانوية الصدر للبنين	٤٣.	إعدادية بني سعد للبنين
١٨.	ثانوية النضال للبنين		
١٩.	إعدادية الخالص للبنين		
٢٠.	ثانوية الأهواز للبنين		
٢١.	إعدادية النسيم للبنين		
٢٢.	ثانوية حسان بن ثابت للبنين		

رابعا: عينة البحث :Research Sample

ويقصد بعينة البحث مجموعة جزئية من مجتمع البحث، وممثلة لعناصر المجتمع أفضل تمثيل، بحيث يمكن تعميم نتائج تلك العينة على المجتمع بأكمله وعمل استدلالات حول معالم المجتمع (عباس، وآخرون،٢٠٠٧،ص٢١٨).

ولما كانت الدراسة الحالية تتطلب اختيار مدرسة واحدة من بين المدارس الإعدادية التابعة لمديرية تربية ديالى، اختار الباحث تربية بعقوبة/ المركز وعن طريق الاختيار ألقصدي تم اختيار (إعدادية جمال عبد الناصر) للبنين، وذلك لوجود شعبتين للصف الرابع الأدبي في المدرسة، وبعد أن حدد الباحث المدرسة التي سيطبق فيها التجربة، زار الباحث المدرسة المذكورة آنفا لإعداد قوائم بأسماء طلاب الصف الرابع الأدبي (عينة البحث). واختار الباحث بطريقة عشوائية إحدى الشعب وكانت الشعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية التي ستدرس مادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية بإستراتيجية التدريس التبادلي، وقد بلغ الطلاب فيها(٣١) طالباً، بينما شكلت الشعبة (ب) المجموعة الضابطة التي سوف تدرس مادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية بالطريقة الاعتيادية، وبلغ عدد الطلاب فيها (٣٣) طالباً، وتم استبعاد الطلاب الراسبين إحصائيا في كل مجموعة عند تحليل البيانات فقط، وذلك لضمان عدم تأثير خبراتهم السابقة في نتائج التجربة، لأنهم يمتلكون خبرات عن موضوعات مادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية، مع بقائهم في الصف حفاظا على النظام المدرسي وسرية التجربة، وبعد عملية الاستبعاد التي قام بها الباحث أصبح عدد أفراد عينة البحث (٦٠) طالبا موزعين على شعبتين وبواقع (٣٠) طالبا لكل شعبة، كما موضح في جدول (٢).

جدول (٢)

عدد طلاب مجموعتي البحث التجريبية و الضابطة قبل الاستبعاد و بعده

ت	اسم المجموعة	الشعبة	عدد الطلاب	عدد الطلاب الراسبين	عدد أفراد العينة
١	التجريبية	أ	٣١	١	٣٠
٢	الضابطة	ب	٣٣	٣	٣٠
المجموع			٦٤	٤	٦٠

خامساً: مهارات التفكير التاريخي: Historical thinking skills

تمثلت هذه الخطوة باطلاع الباحث على كتاب تاريخ الحضارة العربية الإسلامية للصف الرابع الأدبي، ومن ثم تحديد المادة العلمية المتمثلة بالأبواب الخمسة الأولى والتي سوف يتم تدريسها خلال الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠١٢-٢٠١٣م وبعد إخضاعها للتحليل والقراءة الدقيقة من قبل الباحث بهدف صياغة مهارات التفكير التاريخي التي تتلاءم مع طبيعة محتوى المادة الدراسية، وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت مهارات التفكير التاريخي، من أجل الوقوف على تلك المهارات، تبنى الباحث المهارات التي أقرها المركز العالمي لتدريس التاريخ في الولايات المتحدة الأمريكية (N-C-H-S) والمكونة من خمس مهارات أساسية وهي: ١-التسلسل الزمني ٢- الاستيعاب التاريخي ٣- التحليل والتفسير التاريخي ٤- قدرات البحث التاريخي ٥- تحليل القضايا التاريخية. والتي تضم (٤٢) مهارة فرعية، حيث قام الباحث بعرضها على السادة ذوي الاختصاص في مجال التاريخ، وطرائق التدريس من اجل إبداء ملاحظاتهم حول صلاحيتها، وبذلك أصبحت بصيغتها النهائية بعد التعديل والحذف (٤٠) مهارة من مهارات التفكير التاريخي، وكما هو مبين في ملحق (٣).

سادساً: تكافؤ مجموعتي البحث :Research Groups Equation

حرص الباحث قبل تنفيذ التجربة على إجراء التكافؤ بين أفراد مجموعتي البحث في بعض المتغيرات التي قد تؤثر في نتائج الدراسة وهي:

أ- العمر الزمني محسوباً بالشهور.

ب-اختبار الذكاء.

ج- اختبار تنمية مهارات التفكير التاريخي (القبلي).

د- مستوى تحصيل الوالدين.

وقد تم الحصول على بيانات تلك المتغيرات من الطلاب بصورة مباشرة، وبالرجوع إلى البطاقات المدرسية.

أ- العمر الزمني محسوبا بالشهور:

Chronological age measured in months:

وزع الباحث استمارة معلومات على عينة البحث تضم معلومات تخص البحث (اسم الطالب،وتاريخ الولادة) وباعتماد البطاقة المدرسية، ومن خلال المعلومات التي حصل عليها الباحث، تم حساب أعمار طلاب مجموعتي البحث لغاية (٢٠١٢/١٠/٩) ملحق (٧)، وعند حساب المتوسط الحسابي لمجموعة التجريبية بلغ (١٩٣،٧٣)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة(١٩٣،٩٧)، وباستعمال الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠،٠٨٢)، اقل من القيمة التائية الجدولية البالغة(٢،٠١)، وبدرجة حرية (٥٨)، وهذا يعني عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥)، وبذلك تكون المجموعتان متكافئتين في هذا المتغير،جدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣)

المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و القيمة التائية المحسوبة و الجدولية للعمر الزمني للطلاب

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة ٠،٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	١٩٣،٧٣	١٠،٩٢	٥٨	٠،٠٨٢	٢،٠١	غير دالة إحصائيا
الضابطة	٣٠	١٩٣،٩٧	١١،٠٣				

ب- اختبار الذكاء ل (رافن) :(Intelligence Level (Raven):-

تعد اختبارات الذكاء من أدق وأفضل أدوات التقييم، والتشخيص بين أيدينا، وتطبيقاتها العملية أصبحت هائلة وكثيرة في شتى ميادين الحياة، فهي تساعدنا على التنبؤ فيما إذا كان بإمكان الطالب أن يساير بقية الطلاب في صفه أم لا

(ياسين، ١٩٩٧، ص١٧٨).

ونظرا لأهمية هذا المتغير فقد تم إجراء التكافؤ بين طلاب مجموعتي البحث في هذا المتغير، باستخدام اختبار (رافن) للمصفوفات المتتابعة، بسب ملاءمته للطلاب – عينة البحث - ، وهو يتألف من (٦٠) فقرة موزعة على خمس مجموعات هي (أ) (ب) (ج) (د) (هـ) تتدرج في الصعوبة، ويرى رافن (Raven) إن اختباره يقيس القدرة على التفكير الواضح، والملاحظة الواعية، ويتميز بإمكانية تطبيقه بصورة فردية أو جماعية (كوافحة،٢٠١٠،ص١٩٠)

فقد تم تصحيح الاختبار بمفتاح الاختبار وبإعطاء درجة لكل فقرة، فأصبح الاختبار من(٦٠) درجة، لذا بلغ متوسط درجات الطلاب في المجموعة التجريبية (٣٠،٩) درجة، وبلغ متوسط درجات الطلاب في المجموعة الضابطة (٣١،٤) درجة. وعند استعمال الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية كما في جدول (٤) اتضح أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥)، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠،٢٤)، أصغر من القيمة الجدولية (٢،٠١)، وبدرجة حرية (٥٨)، وهذا يدل على أن مجموعتي البحث التجريبية والضابطة متكافئتان في اختبار الذكاء، وملحق (٨) يبين ذلك.

جدول (٤)

المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و القيمة التائية المحسوبة والجدولية لمجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في اختبار الذكاء

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة ٠،٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	٣٠،٩	٨،٨٨	٥٨	٠،٢٤	٢،٠١	غير دالة إحصائيا
الضابطة	٣٠	٣١،٤	٧،١٤				

ج- اختبار مهارات التفكير التاريخي القبلي:Historical thinking skills test

ولغرض التحقق من تكافؤ مجموعتي البحث في اختبار مهارات التفكير التاريخي للطلاب، طبق الباحث الاختبار على أفراد عينة البحث، وبعد تصحيح إجابات الاختبار ملحق(٩) ، استخرج الباحث المتوسط الحسابي لكل مجموعة فاتضح أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية ، إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (١٩،١٣)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (١٦،٧٣)، وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وجد أن القيمة التائية المحسوبة (١،٥٠٩) اصغر من الجدولية والبالغة (٢،٠١) وعند درجة حرية (٥٨) وبذلك تكون المجموعتان متكافئتان في هذا المتغير، جدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥)

المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و القيمة التائية المحسوبة والجدولية لمجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في اختبار مهارات التفكير التاريخي (القبلي)

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة ٠،٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	١٩،١٣	٦،٠٣	٥٨	١،٥٠٩	٢،٠١	غير دالة إحصائيا
الضابطة	٣٠	١٦،٧٣	٦،٢٩				

د- مستوى تحصيل الوالدين: Parental level of achievement

١- المستوى الدراسي للآباء:Level of Fathers Education:-

يبين جدول (٦) أن مجموعتي البحث التجريبية والضابطة متكافئتان إحصائيا في تكرارات المستوى الدراسي للأب، إذ أظهرت نتائج البيانات باستعمال مربع كآي أن قيمة (كا ٢) المحسوبة (٢،١٤٦)، أصغر من قيمة (كا٢) الجدولية (٧،٨١)، عند مستوى دلالة (٠،٠٥)، وبدرجة حرية (٣)، وبعد دمج الخلايا(إعدادي،ومعهد) في خلية واحدة لكون أن التكرار المتوقع كان اقل من (٥) وملحق(١٠) يبين ذلك.

جدول (٦)

تكرارات المستوى الدراسي لإباء طلاب مجموعتي البحث

المجموعة	عدد أفراد العينة	ابتدائي	متوسطة	إعدادية	معهد	بكالوريوس فما فوق	درجة الحرية	قيمة كا ٢		مستوى الدلالة ٠،٠٥
								المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	١١	٧	٥	٢	٥	٣	٢،١٤٦	٧،٨١	غير دالة إحصائيا
الضابطة	٣٠	٦	٨	٦	٣	٧				

٢- المستوى الدراسي للأمهات :Level of Mothers Education:-

يبين جدول (٧) أن مجموعتي البحث التجريبية والضابطة متكافئتان إحصائيا في تكرارات المستوى الدراسي للام، إذ أظهرت نتائج البيانات باستعمال مربع كآي، أن قيمة (كا٢) المحسوبة والبالغة (٠،٧٤)، أصغر من قيمة (كا ٢) الجدولية البالغة (٧،٨١)، عند مستوى دلالة (٠،٠٥)، وبدرجة حرية(٣)، وبعد أن تم دمج الخلايا (معهد،بكالوريوس) لان التكرار المتوقع أقل من (٥)، وملحق(١٠) يبين ذلك.

جدول (٧)

تكرارات المستوى الدراسي لأمهات طلاب مجموعتي البحث

المجموعة	عدد أفراد العينة	ابتدائية	متوسطة	إعدادية	معهد	بكالوريوس فما فوق	درجة الحرية	قيمة كا		مستوى الدلالة ٠،٠٥
								المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	١٢	٧	٦	٣	٢	٣	٠،٧٤	٧،٨١	غير دالة إحصائيا
الضابطة	٣٠	١٢	٧	٤	٥	٢				

سابعاً: ضبط المتغيرات الدخيلة:

The inner Differences Control:

ويقصد بضبط المتغيرات حصر المتغيرات ذات الأثر على التجربة عدا المتغير المستقل (العساف،١٩٩٥،ص٣٠٨). حيث تعد عملية ضبط المتغيرات واحدة من الإجراءات المهمة في البحث التجريبي من أجل توفير درجة مقبولة من الصدق الداخلي للتصميم التجريبي (ملحم ،٢٠٠٥،ص٧٣).

وعلى الرغم من تطور العلوم التربوية والنفسية، ومحاولتها اللحاق بالعلوم الطبيعية في دقة الإجراءات، وبالرغم من كثرة استعمال المتخصصين للمجال التجريبي فأنهم يدركون الصعاب التي تواجههم في عزل متغيرات الظواهر التي يدرسونها،أو ضبطها لأن الظواهر السلوكية غير مادية ومعقدة تتداخل فيها العوامل وتتشابك (الطائي،٢٠٠٦،ص٥٤).

وزيادة على ما تقدم من إجراءات التكافؤ الإحصائي بين مجموعتي البحث،حاول الباحث جهد الإمكان تجنب سير أثر عدد من المتغيرات الدخيلة في سير التجربة ،وبالتالي التأثير في نتائجها،وفي ما يلي عرض لهذه المتغيرات وكيفية ضبطها :

١- الاندثار التجريبي: Experimental Extinction

ويعني الأثر الناتج عن ترك عدد من الطلاب عينة البحث وانقطاعهم أثناء التجربة مما يترتب على هذا الترك أو الانقطاع تأثير في النتائج (الزوبعي،١٩٦٨،ص٩٨). ولم تتعرض التجربة لمثل هذه الظروف، باستثناء حالة التغيب الاعتيادية لدى مجموعتي البحث التجريبية والضابطة،وبنسب قليلة ومتساوية لدى المجموعتين.

٢ - الحوادث المصاحبة :Accident Associated

ويقصد بالحوادث المصاحبة الحوادث الطبيعية التي يمكن حدوثها في أثناء سير التجربة (الفيضانات، الأعاصير، الزلازل،)، والحوادث غير الطبيعية مثل (الحروب، الاضطرابات) والتي من شأنها أن توثر على سير التجربة، حيث لم تتعرض التجربة إلى أي ظرف أو حادث يعرقل سيرها وبالتالي يكون ذا تأثير على المتغير التابع، لذلك يمكن القول إن هذا العامل أمكن تفاديه.

٣- أداة القياس :Measurement Tool

أمكن السيطرة على هذا المتغير من خلال استخدام أداة قياس متشابهة مع طلاب مجموعتي البحث والمتمثلة باختبار مهارات التفكير التاريخي.

٤: اثر الإجراءات التجريبية:

The Impact of Experimental Procedures:

قام الباحث بالحد من أثر هذا العامل في سير التجربة وتمثل ذلك في:-

أ- المادة العلمية : Scientific Article

كانت المادة العلمية موحدة لمجموعتي البحث والتي تمثلت بالأبواب الخمسة الأولى من كتاب تاريخ الحضارة العربية الإسلامية للصف الرابع الأدبي والمقرر تدريسه لعام ٢٠١٢-٢٠١٣م.

ب- المدرس : Teacher

عمد الباحث إلى تدريس مجموعتي البحث بنفسه، لضمان الحصول على نتائج ذات درجة عالية في الدقة والموضوعية، وحرص على أن يجعل طلاب

مجموعتي البحث ألا يشعرون بأنهم في تجربة، وبهذا يمكن القول إن هذا المتغير لم يعد له أي تأثير على نتائج البحث.

ج- مدة التجربة: The Trial Period

مدة التجربة متساوية لمجموعتي البحث وهي (١٥) أسبوعاً حيث بدأت يوم ٢٠١٢/١٠/٩م وانتهت يوم ٢٠١٣/١/٣٠م.

د- بناية المدرسة: School Building

طبق الباحث التجربة في مدرسة واحدة، وفي صفوف متجاورة ومتشابهة، وهي إعدادية جمال عبد الناصر للبنين، وهي متشابهة في قاعاتها الدراسية من حيث مساحة الصفوف فيها والإنارة والمقاعد، وعدد الشبابيك، ولون الجدران، والوسائل التعليمية الأخرى.

ه- الوسائل التعليمية :Teaching Aids

استعمل الباحث الوسائل التعليمية نفسها أثناء تدريس مجموعتي البحث وهي (السبورة، الطباشير الأبيض والملون، والكتاب المدرسي المقرر تدريسه).

و- سرية التجربة

تم الاتفاق مع إدارة المدرسة على إن الباحث هو مدرس جديد لمادة التاريخ.

ز- توزيع الحصص :Rationing

درس الباحث ثلاثة حصص في الأسبوع لكل مجموعة من مجموعتي البحث، وبحسب منهج توزيع الحصص في المدارس الإعدادية المقررة لمادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية، ووفقا لجدول الدروس الأسبوعي المعد من قبل إدارة المدرسة، فقد كان توزيع الحصص بين مجموعتي البحث في أيام الأحد والثلاثاء والخميس، وقد اتفق الباحث مع إدارة المدرسة على تنظيم جدول الحصص لمادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية للصف الرابع الأدبي وكما هو موضح في جدول (٨).

جدول (٨)

توزيع دروس التاريخ بين طلاب مجموعتي البحث

اليوم	الدرس الأول/الساعة ٨،٠٠	الدرس الثاني/الساعة٨،٥٠
الأحد	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
الثلاثاء	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية
الخميس	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة

ثامناً مستلزمات البحث: The Research Involvement

١- تحديد المادة العلمية: The Scientific Data

تم تحديد المادة العلمية التي سوف تدرس أثناء تطبيق التجربة، وهي الأبواب الخمسة الأولى من كتاب تاريخ الحضارة العربية الإسلامية، فقد تضمن الباب الأول (الكيانات العربية قبل الإسلام)، والباب الثاني (الدولة العربية الإسلامية في عهد الرسول صلى الله عليه وسلم)، والباب الثالث (النظام الإداري في الدولة العربية الإسلامية)، والباب الخامس (المؤسسة العسكرية).

٢- الأهداف السلوكية: Behavioral Objectives

يمكن تعريف الهدف السلوكي (الأدائي) بأنه: عبارة أو جملة تصف التغير المطلوب إحداثه في سلوك الطالب نتيجة الخبرة التعليمية التعليمية، والذي يمكن ملاحظته أو قياسه (سلامة،وآخرون، ٢٠٠٩،ص٦٧). فهو نوع من الصياغة اللغوية التي تصف سلوكاً معيناً يمكن ملاحظته وقياسه، ويتوقع من الطالب أن يكون قادراً على أدائه في نهاية نشاط تعليمي تعليمي محدد (الحموز،٢٠٠٤،ص٨٨).

لذا قام الباحث بصياغة الأهداف السلوكية في ضوء الأهداف العامة * لتدريس مادة تاريخ المرحلة الإعدادية، ومن المعروف أن الأهداف العامة والأهداف السلوكية مترابطتان ومتكاملتان فيما بينهما وظيفيا، فالعلاقة بينهما كالعلاقة بين الكل والأجزاء وان التعدد والتجزئة في الأهداف السلوكية لا يعني تبعثرها وتفككها بل هي مترابطة

ومتكاملة فيما بينها، لان اشتقاق الأهداف السلوكية ينبغي أن يكون في ضوء الأهداف الإستراتيجية البعيدة المدى (الأمين، وآخرون، ١٩٩٠،ص٥٤).

وبالاعتماد على تصنيف بلوم (Bloom) تمت صياغة (١٤٠) هدفا سلوكياً حسب المستويات الستة(التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) للتصنيف، وفي ضوء محتوى المادة الدراسية المقررة لطلاب الصف الرابع الأدبي، ولبيان صلاحية الأهداف وتحديدها أو عدم صلاحيتها وتعديلها فقد عرضت على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال المناهج وطرائق التدريس والقياس والتقويم ملحق(٤) ، وفي ضوء ملاحظاتهم اعتمدت الأهداف السلوكية، إذ اتفق عليها جميع الخبراء مع إضافة بعض التعديلات على صياغة بعض الأهداف السلوكية وتعديل المستوى الذي تقيسه، علما إن الملاحظات لم تستوجب الحذف فأصبحت بصيغتها النهائية (١٤٠) هدفا سلوكيا موزعة حسب المحتوى التعليمي الذي يدرس في التجربة، ومستويات بلوم في المجال المعرفي.

٣- الخطط التدريسية:Teaching Plans

إذا كان التخطيط لازماً لأي عمل من الأعمال، فأنه يصبح أكثر لزوما في عملية معقدة كالعملية التعليمية، لان التخطيط يساعد المدرس على تنظيم جهوده، وجهود طلابه وتنظيم الوقت، وباستثماره استثماراً مفيداً يضمن سير العمل في الصف في تحقيق الأهداف المرجوة (مرعي، والحيلة،٢٠٠٢،ص٣١٥).

ولما كانت المواد الاجتماعية لها أهمية خاصة في توجيه الطلاب وبناء شخصياتهم في النواحي الاجتماعية والوطنية، فأن ضبط الخطط التدريسية وتنظيمها وتهيئة مستلزمات تنفيذها واجب أساسي من واجبات مدرس الاجتماعيات، فهي تعمل على تنظيم عمليتي التعلم والتعليم داخل الصف وخارجه

(الامين، واخرون،١٩٩٠،ص٢٢٩).

وتعرف الخطة التدريسية بأنها عبارةعن الإجراءات التنظيمية التي يضعها المدرس لضمان نجاح العملية التدريسية وتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، فهي مرشدة

وموجهة لعمل المدرس، وبالتالي فهي ليست جامدة يتم تطبيقها بشكل حرفي، بل يجب أن تتسم بالمرونة لتكون قابلة للتعديل والتغير(سلامة،واخرون،٢٠٠٩،ص٩٥) لذا أعد الباحث خططاً تدريسية للمجموعة التجريبية حسب إستراتيجية التدريس التبادلي، وأعد خططاً للمجموعة الضابطة حسب الطريقة الاعتيادية، وقد عرضت هذه الخطط على مجموعة من الخبراء المختصين في المناهج وطرائق التدريس، لاستطلاع أرائهم في مدى ملائمة هذه الخطط لمحتوى المادة الدراسية والأهداف السلوكية الخاصة بها، كما موضح في ملحق (٥) وملحق (٦).

٤- إعداد أداة البحث :Research Tools

من متطلبات هذا البحث إعداد اختبار لتنمية مهارات التفكير التاريخي (عينة البحث) بعد انتهاء التجربة للتعرف على فاعلية إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب المرحلة الإعدادية وبناءاً عليه فقد أعد الباحث

إختباراً لتنمية مهارات التفكير التاريخي في ضوء الأهداف السلوكية ومستوياتها الستة من تصنيف بلوم (Bloom) ومحتوى المادة العلمية، ومن خلال الاطلاع على الأدبيات السابقة والدراسات التي تناولت التفكير التاريخي للإفادة منها في إعداد اختبار مهارات التفكير التاريخي. حيث تألف الاختبار من (٤٠)، فقرة من نوع الاختيار من متعدد ولكل فقرة بدائل، وللتأكد من صلاحية الفقرات وشمولها للمستويات المعرفية المطلوبة تم عرضها على مجموعة من الخبراء والمختصين في المناهج وطرائق التدريس ملحق (١٢)، تم الحصول على نسبة اتفاق (٨٠%) على صحة الفقرات، وبناءاً على ملاحظات المختصين التي تركزت في مجملها حول بدائل الفقرات، ولم تتعرض للفقرات نفسها، حتى أصبح الاختبار بصيغته النهائية كما هو مبين في ملحق (١٢) .

تحديد غرض الاختبار: The purpose of the test

يتعين على المدرس قبل أن يبدأ بإعداد الاختبار أن يحدد الهدف اللازم من ذلك الاختبار بل ويحدده بدقة متناهية، لما سيترتب على هذا الهدف من نتائج، فإذا لم يحدد المدرس هدفه بوضوح سوف لا يكون للنتائج المتمخضة عن ذلك الاختبار أي معنى يذكر (النجار،٢٠١٠، ص٨٠). وهدف الاختبار في البحث هو مقياس مقدار تنمية مهارات التفكير التاريخي التي تضمنتها الأبواب الخمسة الأولى من كتاب تاريخ الحضارة العربية الإسلامية المقرر لعام ٢٠١٢-٢٠١٣م.

تحديد مستويات الاختبار: Test level

تعد خطوة تحديد المستوى أو المجال المراد قياسه من الخطوات الأساسية في بناء الاختبار، فبعد أن يحدد المدرس الهدف من الاختبار عليه أن يعرف ماذا يقيس من هذا الاختبار (التميمي، ٢٠١١،ص٨٧).

بناء الاختبار : Building test

يعد الاختبار من أكثر أدوات القياس والتقويم استخداما من قبل المدرسين في كافة المراحل الدراسية، فهي وسيلة من الوسائل الهامة التي يعول عليها في قياس وتقويم قدرات الطلاب من ناحية، ومن الناحية الأخرى يتم بواسطتها أيضا الوقوف على مدى تحقيق الأهداف والنواتج التعليمية، فضلا عن اعتبارها وسيلة من وسائل التقويم التي من خلالها يمكن تحقيق النجاح اللازم لتنشئة الأجيال البشرية تنشئة صالحة وفاعلة، وكذلك التعرف على مدى تحقيق المنهج الدراسي للأهداف المرسومة له، ويعرف الاختبار على انه: أداة قياس يتم إعدادها وفق طريقة منظمة من عدة خطوات تتضمن مجموعة من الإجراءات التي تخضع لشروط وقواعد محددة، بغرض تحديد امتلاك الطلاب لسمة أو قدرة معينة من خلال إجاباتهم على عينة من المثيرات التي تمثل السمة أو القدرة المرغوب قياسها

(عودة،٢٠٠٢،ص٥١-٥٢) (النجار،٢٠١٠،ص٧٩).

التحقق من صلاحيات الفقرات:Check the powers of the paragraphs

١- صدق الاختبار: Test Validity

تعد جوانب الصدق من أهم خصائص الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية. فصدق الاختبار يتعلق بالهدف الذي يبنى الاختبار من أجله، وبالقرار الذي يتخذ استناداً إلى درجاته، وبالتالي الوصول إلى استدلالات معينة، وهو من السمات الواجب توافرها في أداة البحث (الداهري،ووهيب ،١٩٩٩،ص٣٥).

والمقصود بالصدق هو أن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه

(الدليمي، والمهداوي،٢٠٠٥،ص٧٥).

ويعد الصدق الظاهري (Face Validity) أحد أنواع الصدق الذي من خلاله يمكن التعرف على المظهر العام للاختبار، بوصفه وسيلة من وسائل القياس التي تبين مدى ملائمة الاختبار للطلاب ووضوح فقراته(أبو لبدة،١٩٧٩،ص٢٣٩).

ولغرض التحقق من صدق الاختبار الظاهري قام الباحث بعرض الاختبار على مجموعة من الخبراء والمختصين ملحق (١٢) في المناهج وطرائق التدريس للحكم على مدى صلاحية الفقرات وملامتها للأهداف وسلامة صياغتها، ووفقا لآرائهم عدلت بعض البدائل الخاصة بالفقرات الاختبارية إذ إن أغلب الملاحظات انصبت حولها، حتى أصبح الاختبار بصيغته النهائية يتألف من (٤٠) ملحق (١٢) يبين ذلك.

التجريب الاستطلاعي :Pilot Test

للتحقق من صلاحية الاختبار، ولمعرفة الوقت الذي تستغرقه الإجابة عن فقرات اختبار مهارات التفكير التاريخي، والتحقق من وضوح فقراته ودقته، طبق الباحث اختبار التفكير التاريخي على العينة الاستطلاعية التي تألفت من (١٠٠) طالب من طلاب الرابع الأدبي في إعدادية ديالى للبنين والإعدادية المركزية للبنين، حيث تم تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية يوم ٢٠١٢/١٠/١٠م. وبعد تطبيق الاختبار تبين أن وقت الإجابة يستغرق (٤٥) دقيقة *، كما تبين للباحث وضوح دقة فقرات الاختبار بالنسبة لطلاب العينة الاستطلاعية.

تحليل فقرات الاختبار: Analysis of test paragraphs

ويقصد بها عملية اختبار استجابات الطلاب على فقرات الاختبار، وتتضمن تلك العملية معرفة مدى صعوبة كل فقرة أو سهولتها ومدى قدرتها على التمييز بين الفروق الفردية للصفة المراد قياسها، وفيها يتم الكشف عن فعالية البدائل الخاطئة في الفقرات وخاصة في فقرات الاختيار من متعدد (العجيلي، وآخرون،٢٠٠١،ص٦٧). والتحليل الإحصائي يكشف عن مدى ارتباط الفقرات بالمحتوى المراد قياسه، فضلا عن أن تحليل فقرات الاختبار يساعد المدرسين على التمييز بن الطلاب ذوي القابليات العالية والطلاب ذوي القابليات الضعيفة

(عبد الرحمن،١٩٨٣،ص٤١٤) (الغريباوي،٢٠٠٧،ص٧٦).

حيث قام الباحث بعد تصحيح إجابات طلاب العينة الاستطلاعية بترتيب درجاتهم بشكل متسلسل وتنازلي من أعلى درجة إلى أدنى درجة، ثم اختيرت نسبة من تلك العينة ومقدارها (٢٧%) منها مثلت الطلاب الذين حصلوا أعلى الدرجات في (المجموعة العليا) ونسبة (٢٧%) منها مثلت الطلاب الذين حصلوا على أدنى الدرجات من (المجموعة الدنيا) من اجل الموازنة بين المجموعتين وأصبح معدل (٢٧) طالباً في كل مجموعة حيث بلغ مجموع العينة الكلي (٥٤) طالباً ضمن المجموعتين العليا والدنيا، ثم تمت عملية تنظيم درجاتهم ومعالجتها إحصائيا لاستخراج الأتي:-

١- معامل صعوبة الفقرات: The items Difficulty Level

معامل الصعوبة هو النسبة المئوية للذين لم يتمكنوا من الإجابة عن السؤال إجابة صحيحة (كوافحة،٢٠١٠،ص١٤٩) ولحساب معامل الصعوبة أهمية بالغة تتمثل بالتعرف على نسبة الطلاب الذين يجيبون إجابة صحيحة والطلاب الذين يجيبون إجابة خاطئة، وتوزيع كل من الخطأ والصواب بالنسبة إلى المجتمع أو العينة الممثلة له،كما أن صعوبة الفقرات تستخدم لإيجاد صدق الاختبار (الإمام،وآخرون،١٩٩٥،ص١٠٩). وبعد حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار ووجد أنها تتراوح بين (٠،٣٧-٠،٧٨)، لذا تعد الفقرات مقبولة في

ضوء معايير الصعوبة المحددة ضمن أدبيات القياس والتقويم وهي ما بين (٠،٢٠-٠،٨٠)، جدول (٩) يبين ذلك.

جدول (٩)

مستوى صعوبة فقرات اختبار مهارات التفكير التاريخي

ت	معامل الصعوبة	ت	معامل الصعوبة	ت	معامل الصعوبة	ت	معامل الصعوبة
١	٠،٦٧	١١	٠،٥٤	٢١	٠،٥٤	٣١	٠،٧٦
٢	٠،٧٤	١٢	٠،٣٥	٢٢	٠،٧٠	٣٢	٠،٦٥
٣	٠،٧٦	١٣	٠،٦٧	٢٣	٠،٧٦	٣٣	٠،٧٠
٤	٠،٦٧	١٤	٠،٦٧	٢٤	٠،٦٧	٣٤	٠،٧٨
٥	٠،٧٦	١٥	٠،٦٥	٢٥	٠،٥٤	٣٥	٠،٦٣
٦	٠،٧٠	١٦	٠،٥٧	٢٦	٠،٦٧	٣٦	٠،٧٥
٧	٠،٧٠	١٧	٠،٦٥	٢٧	٠،٣٧	٣٧	٠،٤١
٨	٠،٧٠	١٨	٠،٧٢	٢٨	٠،٦١	٣٨	٠،٧٦
٩	٠،٦٣	١٩	٠،٣٩	٢٩	٠،٦١	٣٩	٠،٧٨
١٠	٠،٤٣	٢٠	٠،٧٨	٣٠	٠،٥٩	٤٠	٠،٤٦

٢- معامل التمييز :Discrimination Equation

يقصد بمعامل التمييز قدرة الفقرة على تمييز الفروق الفردية بين الطلاب الذين يملكون الصفة أو يعرفون الإجابة، وبين الذين لا يملكون الصفة المقاسة أو لا يعرفون الإجابة الصحيحة لكل فقرة أو سؤال من المقياس أو الاختبار(الإمام،وآخرون،١٩٨٨،ص٢١). وبعد حساب قوة تمييز كل فقرة من الفقرات وجد أنها كانت تتراوح بين (٠،٢٦-٠،٧٨)، إذ يرى (Stanly) أن الفقرات الاختبارية تعد جيدة إذا حصلت على قوة تمييز قدرها (٠،٢٠) فأكثر (Stanly,1970,p:405) ، جدول (١٠) يبين ذلك.

جدول (١٠)

معاملات القوة التمييزية لفقرات اختبار مهارات التفكير التاريخي

ت	معامل التمييز	ت	معامل الصعوبة	ت	معامل التمييز	ت	معامل التمييز
١	٠،٢٦	١١	٠،٦٣	٢١	٠،٧٨	٣١	٠،٢٦
٢	٠،٤٤	١٢	٠،٥٦	٢٢	٠،٥٩	٣٢	٠،٧٠
٣	٠،٢٦	١٣	٠،٣٠	٢٣	٠،٣٣	٣٣	٠،٣٠
٤	٠،٣٠	١٤	٠،٥٦	٢٤	٠،٢٢	٣٤	٠،٣٠
٥	٠،٤٨	١٥	٠،٤١	٢٥	٠،٧٨	٣٥	٠،٢٢
٦	٠،٥٢	١٦	٠،٢٦	٢٦	٠،٦٧	٣٦	٠،٤١
٧	٠،٥٩	١٧	٠،٤١	٢٧	٠،٣٠	٣٧	٠،٣٠
٨	٠،٥٩	١٨	٠،٢٦	٢٨	٠،٢٦	٣٨	٠،٣٣
٩	٠،٧٤	١٩	٠،٤١	٢٩	٠،٣٣	٣٩	٠،٣٧
١٠	٠،٢٦	٢٠	٠،٤٤	٣٠	٠،٥٩	٤٠	٠،٦٣

٣- فعالية البدائل الخاطئة: Effectiveness Of Distracters

يقصد بفعالية البدائل الخاطئة قدرتها على جذب المجموعة الضعيفة (المجموعة الدنيا) أكبر من قدرتها على جذب المجموعة ذات القدرة العالية (المجموعة العليا) (عدس، ١٩٨٩،ص١٠٢).

وبعد حساب فعالية البدائل الخاطئة وجد الباحث أن معاملات فعالية جميع البدائل الخاطئة سالبة، أي أنها جذبت إليها إجابات أكثر من طلاب (المجموعة الدنيا)، مقارنة بإجابات طلاب(المجموعة العليا)، وبناءا على ذلك تقرر الإبقاء على جميع بدائل الفقرات، جدول (١١) يبين ذلك

جدول (١١)

فعالية البدائل الخاطئة لفقرات اختبار مهارات التفكير التاريخي

ت	فعالية البدائل				ت	فعالية البدائل			
	أ	ب	ج	د		أ	ب	ج	د
١	*	٠،١١-	٠،١١-	٠،٠٤-	٢١	٠،٣٠-	٠،١٥-	*	٠،٣٣-
٢	-٠،١٥	*	٠،٠٧-	٠،٢٢-	٢٢	٠،٢٦-	٠،٠٤-	٠،٣٠-	*
٣	٠،١١-	٠،٠٤-	٠،١١-	*	٢٣	٠،١١-	٠،٠٧-	*	٠،١٥-
٤	*	٠،١١-	٠،٠٧-	٠،١١-	٢٤	٠،٠٧-	٠،١١-	*	٠،٠٤-
٥	٠،١٥-	*	٠،١٩-	٠،١٥-	٢٥	*	٠،١٥-	٠،٣٧-	٠،٢٦-
٦	*	٠،٢٢-	٠،٠٧-	٠،٢٢-	٢٦	٠،١٩-	٠،١٩-	٠،٣٠-	*
٧	*	٠،١٥-	٠،٣٠-	٠،١٥-	٢٧	٠،٠٧-	٠،٠٧-	*	٠،١٥-
٨	٠،١٩-	٠،١٩-	٠،٢٢-	*	٢٨	٠،٠٧-	٠،٠٧-	*	٠،١١-
٩	٠،١٩-	٠،١٩-	*	٠،٣٧-	٢٩	٠،١٥-	٠،٠٧-	٠،١١-	*
١٠	٠،٠٤-	٠،١١-	٠،١١-	*	٣٠	٠،٢٦-	٠،١٥-	٠،١٩-	*
١١	*	٠،١٥-	٠،٣٣-	٠،١٥-	٣١	٠،٠٤-	٠،٠٧-	*	٠،١٩-
١٢	٠،١٥-	*	٠،١٩-	٠،٢٢-	٣٢	٠،٣٠-	٠،١٩-	*	٠،٢٢-
١٣	٠،٠٤-	*	٠،١٩-	٠،٠٧-	٣٣	٠،٠٤-	*	٠،١٥-	٠،١١-
١٤	*	٠،١٥-	٠،٢٦-	٠،١٥-	٣٤	٠،٠٧-	٠،٠٧-	*	٠،١٥-
١٥	٠،٢٢-	*	٠،٠٤-	٠،١٥-	٣٥	*	٠،٠٤-	٠،٠٧	٠،١١-
١٦	٠،١١-	*	٠،٠٧-	٠،٠٧-	٣٦	٠،١٩-	٠،٠٤-	٠،١٩-	*
١٧	٠،٠٧-	٠،١٩-	*	٠،١٥-	٣٧	*	٠،١١-	٠،٠٧-	٠،١١-
١٨	٠،٠٤	٠،٠٧-	٠،١٥-	*	٣٨	٠،١٩-	*	٠،٠٤-	٠،١١-
١٩	٠،١٩-	٠،١١-	٠،٠٤-	*	٣٩	٠،١١-	٠،٠٧-	٠،١٩-	*
٢٠	٠،٢٦-	٠،١٩-	٠،١٩-	*	٤٠	٠،٢٦-	٠،٢٢-	٠،١٥-	*

٤-ثبات الاختبار: Reliability of Test

يشير مصطلح الثبات إلى الثقة الكبيرة في ثبات الاختبار لعلامات الطلاب حيث أن العلامة التي يحصل عليها الطلاب ستكون العلامة نفسها أو قريباً من العلامة التي سيحصل عليها الطالب في المرات القادمة تحت الظروف نفسها (النجار،٢٠١٠،ص٢٩٦).

والثبات ضروري للمدرسين الذين يخشون أن تكون اختباراتهم فيها أي مآخذ والذين يسعون لتحسين اختباراتهم. حيث إن تقديرات مدى الثبات في الاختبارات التي يضعها المدرسون تقدم المعلومات الضرورية للحكم على النوعية الفنية لهذه الاختبارات وترفع الجهود لتحسينها (كوافحة،٢٠١٠،ص٨٢).

وقد استخدم الباحث معادلة (جوتمان) لحساب الثبات، فبعد تقسيم الفقرات الزوجية والفردية استخدمت معادلة جوتمان، حيث بلغ معامل الثبات (٠،٨٦) وهو يدل على أن الاختبار يحظى بدرجة عالية من الثبات، حيث يرى(Gronlund,1965) أن الاختبارات التي يكون معامل الثبات فيها يتراوح بين (٠،٦٠-٠،٨٥) تعد مقبولة (Gronlund,1965,p125).

٥- الاختبار بصيغته النهائية: Final From of The Test

بعد الانتهاء من الإجراءات الإحصائية الخاصة بالاختبار أصبح بصيغته النهائية مؤلفا من (٤٠) فقرة، وبذلك أصبح الاختبار جاهزا للتطبيق، ملحق (١٢) يبين ذلك.

تطبيق التجربة: Experiment Procedures

بدأ الباحث بتطبيق التجربة يوم الثلاثاء ٢٠١٢/١٠/٩م. على مجموعتي البحث بعد تهيئة كافة متطلبات التجربة ومنها:-

١- تطبيق اختبار مهارات التفكير التاريخي (القبلي) على مجموعتي البحث يوم ٢٠١٢/١٠/١١م، بعد تطبيق اختبار رافن لغرض التكافؤ.

٢- إجراء عملية التكافؤ بين مجموعتي البحث في عدد من المتغيرات التي تم ذكرها سابقا.

٣- تنسيق الجدول الأسبوعي لحصص تدريس التاريخ وذلك بتخصيص ايام الأحد والثلاثاء والخميس، وبواقع ثلاث حصص في الأسبوع لكل شعبة، كما في جدول (٨).

٤- انتهى الباحث من تطبيق التجربة في يوم الأربعاء ٢٠١٢/١/٣٠م.

٥- تم تطبيق اختبار مهارات التفكير التاريخي (البعدي) في يوم الأربعاء٢٠١٢/١/٣٠م، وفي وقت واحد في الساعة (٨،٥٠) صباحا، وتم تصحيح الاختبارين القبلي والبعدي بإعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخاطئة.

تاسعاً: الوسائل الإحصائية: Statistical Tools

استعمل الباحث في إجراءات البحث وتحليل نتائجه الوسائل الإحصائية الآتية:

١- معادلة جوتمان :

استعملت لحساب ثبات الاختبار.

$$ر = ٢(١ - \frac{ع^{٢}_{١} + ع^{٢}_{٢}}{ع^{٢}_{س}})$$

حيث أن ر = معامل الثبات

$ع^{٢}_{١}$ = تباين العلاقات على الجزء الأول(الفقرات الفردية)

$ع^{٢}_{٢}$ = تباين العلاقات على الجزء الثاني (الفقرات الزوجية)

$ع^{٢}_{س}$ = تباين علاقات مجموعة الثبات على الاختبار بأكمله

(عودة،١٩٩٩،ص٣٥٢).

T-test لعينتين مترابطتين.

استعملت للتحقق من :-

الفرضية الثانية للبحث.

$$ت = \frac{س\ ف}{\frac{ع\ ف}{\sqrt{ن}}}$$

حيث أن :-

س ف = وسط حسابي للفرق بين الاختبارين القبلي والبعدي.

ع ف= الانحراف المعياري للفرق بين الاختبارين القبلي والبعدي.

ن = عدد أفراد العينة.

(الكناني،٢٠٠٩،ص١٥٣).

٣-الاختبار التائي لعينتين مستقلتين :

T-test for two independent Samples

استعمل للتحقق من:-

تكافؤ أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في عدد من المتغيرات (العمر الزمني للطلاب، درجات اختبار الذكاء، اختبار مهارات التفكير التاريخي)، الفرضية الأولى للبحث.

$$ت = \frac{س_{١} - س_{٢}}{\sqrt{\frac{(ن_{١}-١)ع_{١}^{٢} + (ن_{٢}-١)ع_{٢}^{٢}}{} \left(\frac{١}{} + \frac{١}{}\right)}}$$

(ن١ + ن٢ – ٢) ن١ ن٢

إذ تمثل :

سَ١ = الوسط الحسابي للعينة الأولى .

سَ٢ = الوسط الحسابي للعينة الثانية .

ن١ = عدد طلبة المجموعة الأولى .

ن٢ = عدد طلبة المجموعة الثانية .

ع١٢ = تباين طلبة العينة الأولى .

ع٢٢ = تباين طلبة العينة الثانية .

(البياتي، واثناسيوس،١٩٧٧،ص٢٩٣).

٤– معامل صعوبة الفقرة Item Difficulty Factor :

استعملت معادلة حساب معامل صعوبة الفقرات لاختبار مهارات التفكير التاريخي.

$$\text{معامل صعوبة الاختبار} = \frac{\text{ن ص ع} + \text{ن ص د}}{\text{ن}}$$

حيث إن :-

ن ص ع = عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا .

ن ص د = عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا .

ن = عدد الطلبة في المجموعة العليا والدنيا .

(الإمام و آخرون ، ١٩٩٠ : ص ١١٢).

٥– فعالية البدائل:Effectiveness of Distracters

استعمل في حساب فعالية البدائل لفقرات اختبار مهارات التفكير التاريخي.

$$\text{فعالية البديل غير الصحيح} = \frac{\text{ن ع م} - \text{ن د م}}{\text{ن}}$$

ن ع م=عدد الطلبة الذين اختاروا البديل غير الصحيح من الفئة العليا.

ن د م=عدد الطلبة الذين اختاروا البديل غير الصحيح من الفئة الدنيا.

ن = عدد طلاب إحدى المجموعتين.

(الظاهر، واخرون، ١٩٩٩،ص٩١).

٦- معامل قوة التمييز:- (Discrimination Equation)

استعملت هذه الوسيلة لحساب معاملات قوة تمييز فقرات الاختبار مهارات التفكير التاريخي

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا} - \text{عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا}}{\text{عدد الطلاب في إحدى المجموعتين}}$$

(عودة ،١٩٩٨،ص١٢٨).

٧-مربع كا^{٢} (Chi-Square)

استعمل لحساب تكرارات تحصيل آباء وأمهات مجموعتي البحث.

$$\text{كا}^{٢} = \frac{(\text{التكرارات المشاهدة} - \text{التكرارات المتوقعة})^{٢}}{\text{التكرارات المتوقعة}}$$

(البياتي،واثناسيوس،١٩٧٧ :٢٩٣).

نتائج البحث:Search Results

بعد انتهاء تجربة هذا البحث على وفق الإجراءات التي عرضت في الفصل الثالث، يعرض الباحث في هذا الفصل النتائج التي أسفر عنها البحث وفقا لهدف البحث وفرضياته ثم تفسير تلك النتائج ، وعلى النحو الآتي :

أولا: عرض نتيجتا البحث :

نصت الفرضية الأولى على أن:

١- (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في مقياس مهارات التفكير التاريخي في الاختبار البعدي) وللتحقق من صحة الفرضية الأولى استخرج الباحث المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الطلاب في المجموعة التجريبية ، والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الطلاب في المجموعة الضابطة في اختبار مهارات التفكير التاريخي البعدي فظهر أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا بإستراتيجية التدريس التبادلي بلغ (٢٨،٤) وانحراف معياري(٥،٢٥) وأن متوسط طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية بلغ (٢١،١) وانحراف معياري (٥،٣٣) ، كما مبين في ملحق (١١)، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (t-test) لغرض تعرف دلالة الفرق بين المتوسطين ظهر أن الفرق ذو دلالة إحصائية فقد كانت القيمة التائية المحسوبة (٥،٣٤٣) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢،٠١) عند مستوى (٠،٠٥) ودرجة حرية (٥٨) ، وبذلك ترفض الفرضية الأولى وتقبل الفرضية البديلة التي تنص على : (وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في مقياس مهارات التفكير التاريخي في الاختبار البعدي ولمصلحة المجموعة التجريبية). جدول (١٢) يوضح ذلك.

جدول رقم (١٢)

نتائج الاختبار التائي لدرجات المجموعة التجريبية والضابطة في مقياس مهارات التفكير التاريخي البعدي

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة ٠،٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	٢٨،٤	٥،٢٥	٥٨	٥،٣٤٣	٢،٠١	دالة إحصائيا
الضابطة	٣٠	٢١،١	٥،٣٣				

أما الفرضية الثانية للبحث فنصت على أن :

٢- (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى عند مستوى(٠،٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في مقياس مهارات التفكير التاريخي القبلي والبعدي) وبعد تحليل النتائج اتضح أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا التاريخ وفق إستراتيجية التدريس التبادلي في مقياس مهارات التفكير التاريخي القبلي بلغ (١٩،١٣) أما البعدي فقد بلغ (٢٨،٤) كما مبين في ملحق (٩) وملحق (١١)وعند استعمال الاختبار التائي (t-test) لعينتين مترابطتين لتعرف دلالة الفرق الإحصائي بين هذين المتوسطين تبين أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية ولمصلحة الاختبار البعدي إذ إن القيمة التائية المحسوبة والبالغة (١٠،١٨٧)عند مستوى دلالة (٠،٠٥) وبدرجة حرية(٢٩) أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢،٠٤٥) وبذلك ترفض الفرضية الثانية وتقبل الفرضية البديلة التي تنص على :

(وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في مقياس مهارات التفكير التاريخي القبلي والبعدي ولمصلحة الاختبار البعدي) جدول (١٣) يبين ذلك.

جدول (١٣)

نتائج الاختبار التائي لدرجات المجموعة التجريبية (القبلي والبعدي) في مقياس مهارات التفكير التاريخي

المجموعة التجريبية	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة ٠،٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
القبلي	٣٠	١٩،١٣	٦،٠٣	٢٩	١٠،١٨٧	٢،٠٤٥	دالة إحصائيا
البعدي		٢٨،٤	٥،٢٥				

ثانيا: تفسير نتيجتين البحث ومناقشتها :

Interpretation of results and discussion:

في ضوء النتائج التي سبق ذكرها يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية وبمستوى دلالة (٠،٠٥) ولصالح المجموعة التجريبية، إذ تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا بإستراتيجية التدريس التبادلي على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية في مهارات التفكير التاريخي، فقد نمت إستراتيجية التدريس التبادلي مهارات التفكير التاريخي، حيث بينت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لمهارات التفكير التاريخي ، وبينت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، وبهذا تم رفض الفرضية الأولى والثانية.

ويعزى سبب تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة إلى :

١- إن إستراتيجية التدريس التبادلي تزيد ثقة الطلاب بأنفسهم من خلال الحوار والمناقشة وتبادل الآراء داخل الصف الدراسي.
٢- إن إستراتيجية التدريس التبادلي تنتمي إلى استراتيجيات ما وراء المعرفة التي تعتمد على التنظيم والدقة وبالتالي تحقق مستويات معرفية عالية.
٣- إن إستراتيجية التدريس التبادلي تنقل الطلاب من التلقي إلى المشاركة الفاعلة والنشطة من خلال خطواتها (التساؤل، التنبؤ، التوضيح، والتلخيص) وهذه الخطوات تساعد الطلاب على إظهار ما يمتلكون من قدرات.
٤- ساعدت إستراتيجية التدريس التبادلي المدرس على أن يطلع بدور المشرف والموجه داخل غرفة الصف بدلا من دور الملقن، وهذا ما شجع الطلاب على الشعور بأنهم مصدراً أساسياً للمعلومات وبالتالي زادت الثقة لديهم، وهذا ما انعكس إيجابا على مهارات التفكير التاريخي لديهم.

٥- إن التدريس التبادلي يتيح للطلاب الفرصة لبناء معارفهم من خلال تفاعلهم مع المدرس مما يشجعهم على ضبط عمليات تفكيرهم وتوفر لهم فرصاً لا بأس بها من الاستقصاء والاكتشاف، وبالتالي النهوض بمستوى تفكيرهم حول الموضوعات الدراسية المختلفة.

أولا: الاستنتاجات:Conclusions

بعد تحليل نتائج البحث توصل الباحث إلى الاستنتاجات الآتية:-

١- أظهرت إستراتيجية التدريس التبادلي تأثيراً ايجابياً واضحاً في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب الصف الرابع الأدبي في مادة التاريخ.

٢- إستراتيجية التدريس التبادلي تولد لدى الطلاب أفكاراً جديدة وتنمي قدراتهم على التحليل والتفسير والنقد والاعتماد على أنفسهم في البحث عن الحقائق والمعلومات التاريخية

٣- أكدت الدراسة أن استعمال إستراتيجية التدريس التبادلي في تدريس مادة التاريخ تسهم في رفع المستوى العلمي للطلاب وتزيد من فهم واستيعاب المادة التاريخية مقارنة بالطريقة الاعتيادية.

٤- أثبتت إستراتيجية التدريس التبادلي قدرتها على جعل الطلاب محوراً للعملية التعليمية وهذا ما يتوافق مع الرؤيا الحديثة للتربية.

٥- وفرت إستراتيجية التدريس التبادلي جواً ديمقراطياً داخل الصف الدراسي وعملت على تهيئة مناخ تعليمي يفسح فيه المجال للطلاب بتبادل الآراء والحوار والمناقشة وتحمل المسؤوليات الملقاة عل عاتقهم.

٦- إن استعمال إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات التفكير التاريخي يضفي على الدرس الحيوية والتشويق وتسهم في استخراج الطاقات الكامنة لدى الطلاب وتفعيل دور العقل أكبر مما هو عليه في الطريقة الاعتيادية.

ثانيا: التوصيات: Recommendations

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة يوصي الباحث بما يلي:-

١- اعتماد إستراتيجية (التدريس التبادلي) في تدريس مادة التاريخ.

٢- فتح دورات لتدريب المدرسين والمدرسات على استعمال الاستراتيجيات والطرائق الحديثة في التدريس وبخاصة استراتيجيات التعلم والتعليم ومنها إستراتيجية التدريس التبادلي وتشجيعهم على استعمالها في تدريس المواد الاجتماعية بوجه عام والتاريخ بوجه خاص.

٣- ضرورة تضمين كتب التاريخ في المراحل الدراسية المختلفة لمهارات التفكير التاريخي لان الغاية الأهم من دراسة التاريخ تتمثل بالتعامل الواعي مع الأحداث التاريخية المتعددة على أساس الفهم والاستيعاب والتحليل التاريخي.

٤- ضرورة تفعيل أساليب التدريس الحديثة من قبل المشرفين التربويين في آلياتهم وأساليبهم الإشرافية وبرامجهم التدريبية والدفع نحو استخدامها في كافة المواد الدراسية والمراحل التعليمية المختلفة.

٥- تزويد مدرسي ومدرسات التاريخ في المرحلة الإعدادية بقائمة تضم مهارات التفكير التاريخي التي تناولتها الدراسة الحالية بهدف العمل على تنميتها لدى الطلبة.

ثالثا:المقترحات :Proposals

- استكمالا للبحث الحالي يقترح الباحث إجراء البحوث الآتية:-

١- فاعلية التدريس التبادلي في تنمية التفكير الناقد.

٢- فاعلية إستراتيجية التدريس التبادلي في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الإبداعي.

٣- فاعلية إستراتيجيتي التدريس التبادلي و(SNIPS) في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفة.

٤- فاعلية إستراتيجيتي التدريس التبادلي وخرائط المفاهيم في التحصيل وتنمية التفكير التباعدي.

التحقق من صلاحيات الفقرات:Check the powers of the paragraphs

١- صدق الاختبار: Test Validity

تعد جوانب الصدق من أهم خصائص الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية. فصدق الاختبار يتعلق بالهدف الذي يبنى الاختبار من أجله، وبالقرار الذي يتخذ استناداً إلى درجاته، وبالتالي الوصول إلى استدلالات معينة، وهو من السمات الواجب توافرها في أداة البحث (الداهري،ووهيب ،١٩٩٩،ص٣٥).

والمقصود بالصدق هو أن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه

(الدليمي، والمهداوي،٢٠٠٥،ص٧٥).

ويعد الصدق الظاهري (Face Validity) أحد أنواع الصدق الذي من خلاله يمكن التعرف على المظهر العام للاختبار، بوصفه وسيلة من وسائل القياس التي تبين مدى ملائمة الاختبار للطلاب ووضوح فقراته(أبو لبدة،١٩٧٩،ص٢٣٩).

ولغرض التحقق من صدق الاختبار الظاهري قام الباحث بعرض الاختبار على مجموعة من الخبراء والمختصين ملحق (١٢) في المناهج وطرائق التدريس للحكم على مدى صلاحية الفقرات وملامتها للأهداف وسلامة صياغتها، ووفقا لآرائهم عدلت بعض البدائل الخاصة بالفقرات الاختبارية إذ إن أغلب الملاحظات انصبت حولها، حتى أصبح الاختبار بصيغته النهائية يتألف من (٤٠) ملحق (١٢) يبين ذلك.

التجريب الاستطلاعي :Pilot Test

للتحقق من صلاحية الاختبار، ولمعرفة الوقت الذي تستغرقه الإجابة عن فقرات اختبار مهارات التفكير التاريخي، والتحقق من وضوح فقراته ودقته، طبق الباحث اختبار التفكير التاريخي على العينة الاستطلاعية التي تألفت من (١٠٠) طالب من طلاب الرابع الأدبي في إعدادية ديالى للبنين والإعدادية المركزية للبنين، حيث تم تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية يوم ٢٠١٢/١٠/١٠م. وبعد تطبيق الاختبار تبين أن وقت الإجابة يستغرق (٤٥) دقيقة *، كما تبين للباحث وضوح دقة فقرات الاختبار بالنسبة لطلاب العينة الاستطلاعية.

* طبق القانون الاتي لاستخراج الوقت المستغرق للاختبار .

الوقت المستغرق = الزمن الكلي للاجابة / عدد افراد العينة

جدول (٨)

توزيع دروس التاريخ بين طلاب مجموعتي البحث

اليوم	الدرس الأول/الساعة ٨،٠٠	الدرس الثاني/الساعة٨،٥٠
الأحد	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
الثلاثاء	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية
الخميس	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة

ثامناً مستلزمات البحث: The Research Involvement

١- تحديد المادة العلمية: The Scientific Data

تم تحديد المادة العلمية التي سوف تدرس أثناء تطبيق التجربة، وهي الأبواب الخمسة الأولى من كتاب تاريخ الحضارة العربية الإسلامية، فقد تضمن الباب الأول (الكيانات العربية قبل الإسلام)، والباب الثاني (الدولة العربية الإسلامية في عهد الرسول صلى الله عليه وسلم)، والباب الثالث (النظام الإداري في الدولة العربية الإسلامية)، والباب الخامس (المؤسسة العسكرية).

٢- الأهداف السلوكية: Behavioral Objectives

يمكن تعريف الهدف السلوكي (الأدائي) بأنه: عبارة أو جملة تصف التغير المطلوب إحداثه في سلوك الطالب نتيجة الخبرة التعليمية التعليمية، والذي يمكن ملاحظته أو قياسه (سلامة،وآخرون، ٢٠٠٩،ص٦٧). فهو نوع من الصياغة اللغوية التي تصف سلوكاً معيناً يمكن ملاحظته وقياسه، ويتوقع من الطالب أن يكون قادراً على أدائه في نهاية نشاط تعليمي تعليمي محدد (الحموز،٢٠٠٤،ص٨٨).

لذا قام الباحث بصياغة الأهداف السلوكية في ضوء الأهداف العامة * لتدريس مادة تاريخ المرحلة الإعدادية، ومن المعروف أن الأهداف العامة والأهداف السلوكية مترابطتان ومتكاملتان فيما بينهما وظيفيا، فالعلاقة بينهما كالعلاقة بين الكل والأجزاء وان التعدد والتجزئة في الأهداف السلوكية لا يعني تبعثرها وتفككها بل هي مترابطة

* وزارة التربية ، منهج الدراسة الاعدادية ، ط١، شركة الفنون للطباعة المحدودة ،١٩٩٢م

١المصادر الاجنبية :-

- Greene stvavt (1994) The prololems of Learning to Think Like Historian writing History in the culture of classroom Educational psychologist vol . 29 ,NO 2 .
- Gronlund , N . E , Measurement and Evluation in Teaching , 3rd , ed , New York , Mc – Millan , 1965
- Kathryn . T . and Lvther , w . (1994) , Learning to think Historically , Edvacational psychologist vol : 29 , No . 2
- Kay Treiber , (1998) , Teaching Historical Thinking to Elementary and Middle school stvdents price Laboratory school protessional Development programs .
- Mayer , R , (1999) Use the story of Anne Hutchinson to teach Historical Thinking The social studies , Vol , go , No 3 , pp .
- Stanly , I,C.& D.H.Kenneth , (1970) , Education and psychological measurment and Evalution , printice – Hall , Englewood cliffs , New York .

المصادر العربية :-

القران الكريم

- إبراهيم ، معتز أحمد ، (٢٠٠٩)، **تنمية مهارات التفكير لدى تلامذة الصف الأول الابتدائي من خلال تدريس الرياضيات واللغة العربية باستخدام برنامج كورت** ، جامعة حلوان ، كلية التربية ، مصر .
- إبراهيم، عبد اللطيف فواد، وسعد مرسي احمد، (١٩٧٦)، **المواد الاجتماعية وتدريسها الناجح**، ط٣، مكتبة النهضة المصري، القاهرة، مصر.
- إبراهيم، عبد اللطيف فواد،(١٩٨٤)، **المناهج، أسسها، تنظيمها، تقويم أثرها**، ط٦، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر.
- إبراهيم، مجدي عزيز، (٢٠٠٥)، **التفكير من منظور تربوي، تعريفه، طبيعته، مهاراته، تنمية أنماطه**، ط١، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، القاهرة، مصر.
- أبو سريع، محمد محمود، (٢٠٠٨)، **المرجع في تدريس المواد الاجتماعية**، ط١، العالمية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- أبو شعبان، نادر خليل، (٢٠١٠)، **اثر استخدام إستراتيجية تدريس الأقران على تنمية مهارات التفكير الناقد في الرياضيات لدى طالبات الصف الحادي عشر قسم العلوم الإنسانية** ، كلية التربية (رسالة ماجستير غير منشورة)، غزة ، فلسطين.
- أبو لبدة، سبع محمد ، (١٩٧٩)، **مبادئ القياس النفسي والتقويم التربوي**، ط١، مطبعة جمعية عمال المطابع التعاونية، عمان، الأردن.
- أبودية، عدنان احمد، (٢٠١١) ، **أساليب معاصرة في تدريس الاجتماعيات**، ط١، دار اسامة لنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الإمام، مصطفى محمود، وآخرون، (١٩٨٨)، **التقويم والقياس**، الجزء الثاني، جامعة بغداد، كلية التربية، بغداد، العراق.

- _____ ، وآخـــرون، (١٩٩٠)، **التقـــويم والقيـــاس**، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد، العراق.
- _____ ، وآخرون، (١٩٩٥)، **التقويم والقياس**، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد، العراق.
- الأمين، شاكر محمود،(١٩٨٨)، **طرق تدريس المواد الاجتماعية للصف الرابع لمعاهد إعداد المعلمين والمعلمات والصف الثاني معاهد المعلمين**، ط١، مطبعة الوزارة، بغداد، العراق.
- _____ ، وآخـــرون، (١٩٩٠)، **طـــرق تـــدريس المـــواد الاجتماعية**، ط٢، مطبعة منير بغداد، العراق.
- الباوي، حسن حميد، (٢٠١٢)، **اثر التعلم النشط في تنمية التفكير ألابتكاري لدى طلاب المرحلة الإعدادية**، جامعة ديالى، كلية التربية للعلوم الإنسانية، (رسالة ماجستير غير منشورة).
- بخيت، محمد احمد لطيف، وآخرون، (٢٠١٠)، **مهارات التفكير**، ط١، دار المعرفة للتنمية البشرية، الرياض، السعودية.
- بدوي، احمد زكي، (١٩٧٧)، **معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية**، مكتبة لبنان، بيروت، لبنان.
- برقي، ناصر علي، (٢٠٠٨)، **المشكلات المستقبلية وتدريس التاريخ**، ط١، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- البياتي، عبد الجبار توفيق، وزكريا اثناسيوس، (١٩٧٧)، **الإحصاء الوصفي** والاستدلالي في التربية وعلم النفس، ط١، مطبعة مؤسسة الثقافة العالمية، بغداد، العراق.
- التميمي، سلوان عبد احمد، (٢٠١١)، **اثر إستراتيجية التعلم المستند إلى مشكلة في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب المرحلة الإعدادية**، جامعة ديالى، كلية التربية، (رسالة ماجستير غير منشورة).

- التميمي، عواد جاسم محمد،(٢٠٠٦)، **المناهج الدراسية، مفهومها، فلسفتها، نظرياتها، بناؤها، تنفيذها، تقويمها، تطويرها، تنقيحها**، ، مكتب الفنون للتحضير الطباعي، بغداد، العراق.
- جابر، عبد الحميد جابر، (١٩٩٩)، **استراتيجيات التدريس والتعلم**، ط١، دار الفكر، القاهرة، مصر.
- جري، خضير عباس، (٢٠١٢)، **مهارات التفكير التاريخي المتوافرة عند معلمي المرحلة الابتدائية ، الجامعة المستنصرية ، كلية التربية الأساسية**، مجلة كلية التربية الأساسية ، (بحث منشور)، بغداد، العراق.
- الجعفري، ماهر إسماعيل، وآخرون، (١٩٩٣)، **فلسفة التربية**، ط١، دار الكتب للطباعة والنشر، بغداد، العراق.
- الحارثي، مسفر عائض سعيد، (٢٠٠٨)، **فاعلية استخدام التدريس التبادلي في تنمية مهارات ما وراء المعرفة في القراءة لدى طلاب المرحلة الثانوية، جامعة ام القرى، كلية التربية**، (رسالة ماجستير غير منشورة).
- الحسناوي، شيماء عباس عبيد، (٢٠٠٧)، **اثر طريقة الاستكشاف الموجه في تنمية التفكير الناقد لطالبات الصف الثاني المتوسط في مادة علم الأحياء**، جامعة بابل، كلية التربية الأساسية، (رسالة ماجستير غير منشورة).
- حسين، بيداء حسن،(٢٠١١)، **اثر إستراتيجية التدريس التبادلي في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص**، جامعة ديالى، كلية التربية، (رسالة ماجستير غير منشورة).
- حسين، هيام غائب، (٢٠٠٦) ، **فاعلية إستراتيجية كلوز ماير في تحصيل واستبقاء ماد الكيمياء لدى طالبات الصف الثاني المتوسط**، جامعة ديالى، كلية التربية، (رسالة ماجستير غير منشورة).
- الحموز، محمد عواد، (٢٠٠٤)، **تصميم التدريس**، ط١، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- حميد، سلمى مجيد، (٢٠١٠)، **أثر انموذج شجرة الأخطاء في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلبة جامعة ديالى** ، مجلة الفتح، العدد ٤٤، (بحث منشور)، ديالى العراق.
- الحيلة، محمد محمود، (٢٠٠٢)، **طرائق التدريس واستراتيجياته**، ط٢، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.
- خريشة، علي كايد، (٢٠٠٤)، **مهارات التفكير التاريخي في كتب المرحلة الثانوية**، مجلة كلية التربية، العدد ٢١، جامعة الأمارات العربية المتحدة.
- خريشة، علي كايد، وحسين محمد الصفدي، (٢٠٠١)، **معرفة طلبة معلمي مجال الدراسات الاجتماعية في كليات التربية في الجامعات الأردنية لمهارات البحث والتفكير التاريخي**، مجلة كلية التربية، العدد ٢٣، جامعة الإمارات العربية المتحدة.
- الخزاعلة، محمد سلمان، وآخرون، (٢٠١١)، **طرائق التدريس الفعال**، ط١، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- خضر، فخري رشيد، (٢٠٠٦)، **طرق تدريس الدراسات الاجتماعية**، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- خطاب، محمد صالح، (٢٠٠٤)، **استخدام أسئلة عمليات التفكير العليا في التعليم الصفي**، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- الداهري، صالح حسن، و وهيب مجيد الكبيسي، (١٩٩٩)، **علم النفس العام**، ط١، دار الكندي للنشر والتوزيع، اربد، الأردن.
- درار، انصاف محمد احمد، (٢٠٠٦)، **التعليم وتنمية التفكير**، المجلد السابع، جامعة البحرين، كلية التربية، مؤسسة الأيام للصحافة والنشر والتوزيع، مجلة العلوم التربوية والتقنية، العدد الأول، (بحث منشور).
- الدليمي، احسان عليوي، وعدنان محمود المهداوي، (٢٠٠٥)، **القياس والتقويم في العملية التربوية**، ط٢، مكتبة الشروق، ديالى، العراق.

- الدليمي، طه علي حسين، (٢٠٠٩)، **تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية**، ط١، عالم الكتب الحديث، اربد، الأردن.
- دي بونو، ادوارد، (٢٠٠١)، **تعليم التفكير**، ترجمة عادل عبد الكريم، وآخرون، ط١، دار الرضا للنشر، دمشق، سوريا.
- الراوي، مسارع حسن، (١٩٦٣)، **أصول تدريس العلوم الاجتماعية لمعاهد إعداد المعلمين والمعلمات**، ط٣، مطبعة الإدارة المحلية، بغداد، العراق.
- ربيع، هادي مشعان، (٢٠٠٦)، **مدخل إلى التربية**، ط١، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- زريق، قسطنطين، (١٩٨١)، نحن والتاريخ، ط١، دار الملايين، بيروت، لبنان.
- الزوبعي، عبد الجليل إبراهيم، (١٩٦٨)، **الاختبارات والمقاييس النفسية**، ط١، دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل، العراق.
- _____، ومحمد احمد الغنام، (١٩٨١)، **مناهج البحث في التربية**، ج١، مطبعة جامعة بغداد، العراق.
- سعادة، جودت احمد، (٢٠٠٣)، **تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية**، ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- سعيد، عاطف محمد، (٢٠٠٤)، **فاعلية نموذج مقترح لتدريس التاريخ وفقا للنظرية البنائية على التحصيل وتنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب الصف الأول الثانوي**، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، العدد الأول، جامعة عين شمس، مصر.
- السلامي، عامر سالم عبيد، (٢٠١٢)، **ما وراء المعرفة**، ط١، مكتب الأمير للطباعة والاستنساخ، بغداد، العراق.
- السليتي، فراس، (٢٠٠٨)، **استراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق**، ط١، عالم الكتب الحديث، عمان، الأردن.

- السنكري، بدر محمد بدر، (٢٠٠٣)، اثر نموذج فان هايل في تنمية مهارات **التفكير الهندسي والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف التاسع الأساسي بغزة**، الجامعة الإسلامية، كلية التربية، (رسالة ماجستير غير منشورة).
- السيد، عبد الحميد، (١٩٩٢)، **التاريخ في التعليم الثانوي، أهدافه، مناهجه، تدريسه**، ط١، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- شحاته، حسن، (٢٠٠٩)، **تصميم المناهج وقيم التقدم في العالم العربي**، ط٢، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر.
- الشعيبي، محمد علاء، (٢٠٠١)، **اثر استخدام التدريس التبادلي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب اللغة العربية بكلية التربية بنزوى سلطنة عمان**، مجلة البحث في التربية وعلم النفس بالمينا، المجلد الخامس عشر، العدد ١، (رسالة ماجستير منشورة).
- شفق، محمد عبد الرزاق، وآخرون، (١٩٨٩)، **التربية المعاصرة طبيعتها وأبعادها الأساسية**، ط٥، دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت.
- صالح، احمد زكي، (١٩٨٨)، **علم النفس التربوي**، ط١، النهضة العربية، القاهرة، مصر.
- الطائي، نعيم خليل، (٢٠٠٦)، **اثر تقديم المعنى الكلي على المعنى الجزئي في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص**، جامعة بابل، كلية التربية، (رسالة ماجستير غير منشورة).
- الطيطي، محمد حمد، (٢٠٠٢)، **الدراسات الاجتماعية، طبيعتها، أهدافها، طرائق تدريسها**، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- الظاهر، زكي محمد، وآخرون، (١٩٩٩)، **مبادئ القياس والتقويم في التربية**، ط١، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- عباس، محمد خليل، وآخرون، (٢٠٠٧)، **مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

- عبد الباري، ماهر شعبان، (٢٠١٠)، **استراتيجيات فهم المقروء، أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية**، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- عبد الرحمن، سعد، (١٩٨٣)، **القياس النفسي**، ط١، مكتبة الفلاح، الكويت.
- عبد العزيز صالح، وعبد العزيز عبد المجيد، (١٩٦١)، **التربية وطرق التدريس**، ط٦، دار المعارف، القاهرة، مصر.
- عبد العزيز، سعيد، (٢٠٠٩)، **تعليم التفكير ومهاراته، تدريبات وتطبيقات عملية**، ط٢، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- عبد الكبير، صالح عبد الله، وآخرون، (٢٠٠٨)، **معوقات تعليم مهارات التفكير في مرحلة التعليم الأساسي**، مركز البحوث والتطوير التربوي، عدن، اليمن.
- عبيد، وليم، (٢٠٠٩)، **استراتيجيات التعليم والتعلم في سياق الجودة اطر مفاهيمية ونماذج تطبيقية**، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- عبيدات، سليمان احمد، (١٩٨٩)، **اساسيات في تدريس الاجتماعيات وتطبيقاتها**، ط٢، مطبعة النور النموذجية، عمان، الأردن.
- العتوم، عدنان يوسف، وآخرون، (٢٠١١)، **تنمية مهارات التفكير**، ط٣، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- العجرش، حيدر حاتم فالح، (٢٠١٣)، **استراتيجيات وطرائق معاصرة في تدريس التاريخ**، ط١، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- العجيلي، صباح حسين، وآخرون، (٢٠٠١)، **مبادى القياس والتقويم**، ط١، مكتبة احمد الدباغ، بغداد، العراق.
- العزاوي، محمد عدنان، (٢٠١٢)، **تقويم أداء مدرسي التاريخ للمرحلة الإعدادية في ضوء مهارات التفكير التاريخي**، جامعة ديالى، كلية التربية للعلوم الإنسانية، (رسالة ماجستير غير منشورة).

- العساف، صالح، (١٩٩٥)، **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**، ط١، مكتبة العبيكان، الرياض، السعودية.
- عصفور، وصفي، (١٩٩٩)، **التدريس الصريح لمهارات التفكير**، مجلة المعلم، الطالب، العدد الثالث، عمان، الأردن.
- عطية، محسن علي، (٢٠٠٨)، **الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال**، ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- _____ ، (٢٠١٠)، **استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء**، ط١، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- _____ ، (٢٠١٠)، **البحث العلمي في التربية، مناهجه، أدواته، وسائله الإحصائية**، ط١، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- العفون، نادية حسين، (٢٠١٢)، **الاتجاهات الحديثة في التدريس وتنمية التفكير**، ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- العقاد، عباس محمود، (١٩٧١)، **موسوعة عباس محمود العقاد الإسلامية**، المجلد الخامس، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان.
- العلوي، ضحى محمد جبر،(٢٠١٢)، **اثر إستراتيجية التدريس التبادلي في التحصيل وتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفة لدى طالبات الصف الرابع الأدبي لمادة علم الاجتماع**، جامعة بغداد، كلية التربية – ابن رشد، (رسالة ماجستير غير منشورة).
- علي، سر الختم، (١٩٩٢)، **اصول تدريس التاريخ في المرحلتين المتوسطة والإعدادية**، ط١، دار الشواف للطباعة والنشر، القاهرة، مصر.
- عليان، ربحي مصطفى، ومحمد عثمان غنيم، (٢٠١٠)، **أساليب البحث العلمي الأسس النظرية والتطبيق العلمي**، ط٤، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- عمر، ايمان محمد، (٢٠١٠)، **طرق التدريس**، ط١، وائل للطباعة والنشر، عمان، الأردن.
- عودة، احمد سليمان، (١٩٩٨)، **القياس والتقويم**، ط٢، الأمل للنشر والتوزيع، اربد، الأردن.
- _____ ، (١٩٩٩)، **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، ط٣، دار الأمل، اربد، الأردن.
- _____ ، (٢٠٠٢)، **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، ط٥، دار الأمل، اربد، الأردن.
- غانم، بسام عمر، وخالد محمد أبو شعيرة، (٢٠١٠)، **التربية العملية الفاعلة بين النظرية والتطبيق في صفوف الحلقة الأولى من المرحلة الأساسية**، ط١، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- غباري، ثائر احمد، وخالد محمد أبو شعيرة، (٢٠١١)، **أساسيات في التفكير**، ط١، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الغريباوي، زهور كاظم مناتي، (٢٠٠٧)، **اثر نموذج هيلدا تابا وفرايير وريجليوث في اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية واستبقائها وانتقال اثر التعلم لدى طالبات معاهد إعداد المعلمات**، جامعة بغداد، كلية التربية – ابن رشد (اطروحة دكتوراه غير منشوره).
- غنيم، خالد إسماعيل، (٢٠٠٦)، **مشكلات تربوية معاصرة**، ط١، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، الأردن.
- الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم، (٢٠٠٥)، **تعديل السلوك في التدريس**، ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- _____ ، (٢٠٠٦)، **المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل**، ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- القاسم، وجيه بن قاسم، وآخرون، (٢٠٠٧)، **دليل المعلم لتنمية مهارات التفكير**، ط١، مطبعة وزارة التربية والتعليم، الرياض، السعودية.
- القحف، فريال، ونداديا شبيب، (٢٠٠٨)، **تعلم كيف تفكر وعلم أولادك التفكير**، ط٢، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان.
- قطامي، نايفة، (٢٠٠٩)، **تفكير وذكاء الطفل**، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- _____ ، (٢٠١٠)، **مناهج وأساليب تدريس الموهوبين والمتفوقين**، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- قطاوي، محمد إبراهيم، (٢٠٠٧)، **طرق تدريس الدراسات الاجتماعية**، ط١، دار الفكر، عمان، الأردن.
- كاتوت، سحر أمين، (٢٠٠٩)، **طرق تدريس التاريخ**، ط١، دار دجلة، عمان، الأردن.
- الكناني، عايد كريم، (٢٠٠٩)، **مقدمة في الإحصاء وتطبيقات Spss**، ط١، دار الضياء للطباعة والنشر، النجف، العراق.
- كوافحة، تيسير مفلح، (٢٠١٠)، **القياس والتقييم وأساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة**، ط٣، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- كوجك، كوثر حسين، (١٩٩٧)، **اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس**، ط٢، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
- اللقاني، احمد حسين، (١٩٧٩)، **اتجاهات في تدريس التاريخ**، ط١، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
- _____ ، (١٩٩٠)، **أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية**، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- _____ ، وعلي الجمل، (١٩٩٦)، **معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس**، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
- لوري، علي، (٢٠٠٦)، **دراسة مقارنة بين اثر نموذجين لتعليم التفكير في نمو القدرات المعرفية**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد الأول، المجلد السابع، الصخير،، البحرين.
- محمد، علي عودة، (٢٠١٢)، **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، دار أفكار للدراسات والنشر، دمشق، سوريا.
- مرعي، توفيق احمد، ومحمود احمد الحيلة، (٢٠٠٢)، **طرائق التدريس العامة**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- المشهداني، شفاء إسماعيل، (٢٠٠٨)، **اثر إستراتيجيتي الخريطة الدلالية** والتدريس التبادلي في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلامذة الصف الخامس ابتدائي، جامعة بغداد، كلية التربية- ابن رشد، (اطروحة دكتوراه غير منشورة).
- مصطفى، عفت، (٢٠٠١)، **استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الكيمياء لزيادة التحصيل المعرفي وتنمية التفكير الناقد وبعض مهارات عمليات التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية**، مجلة البحوث التربوية والنفسية، كلية التربية، دمياط، مصر.
- ملحم، سامي، (٢٠٠٥)، **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- مهران، محمد، (١٩٩٢)، **التاريخ والتاريخ**، ط١، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.
- الموسوي، رضا، (٢٠١٠)، **دراسات في سيكولوجية التفكير، أساليبه، وأنواعه**، ط١، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، العراق.

- نبهان، سعد سعيد، (٢٠٠١)، **برنامج مقترح لتنمية التفكير الناقد في الرياضيات لدى طلبة الصف التاسع بغزة، جامعة الأقصى**، كلية التربية، (أطروحة دكتوراه غير منشورة).
- النجار، فايز جمعة، وآخرون، (٢٠١٠)، **أساليب البحث العلمي منظور تطبيقي**، ط٢، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- نهاد، صبيح، (١٩٩٠)، **الطرق الخاصة في تدريس العلوم الاجتماعية**، مطابع التعليم العالي، البصرة، العراق.
- نوفل، محمد بكر، وفريال محمد أبو عواد، (٢٠١٠)، **التفكير والبحث العلمي**، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- الهاشمي، عبد الرحمن، وطه علي حسين، (٢٠٠٨)، **استراتيجيات حديثة في فن التدريس**، ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- وزارة التربية، (١٩٧٧)، **نظام المدرسة الثانوية**، رقم ٢، بغداد، العراق.
- وزارة التربية، (١٩٩٢)، منهج الدراسة الإعدادية، ط١، شركة الفنون للطباعة المحدودة.
- ياسين، عطوف محمود، (١٩٩٧)، **اختبارات الذكاء والقدرات العقلية بين التطرف والاعتدال**، ط١، دار الأندلس للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.

مواقع الانترنت:-

- https://www.stst.yoo7.com (2009)
- https://www.acofps.com (2006)
- https://www.rabital.alwaha.com (2011)
- https://www.al3bor.yoo7.com (2010)
- https://www.alhandasa.net (2006)
- https://www.arablogs.com (2010)
- https://www.edutrapedia.illd.net (2009)
- https://www.hrdiscussion.com (2011)
- http://ar.wikipedia.org/wiki/ (2010)